



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

El Bildungsroman alemán

Autor:

Koval, Martín

Tutor:

Vedda, Miguel

2014

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Letras

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

Tesis de doctorado:

“El *Bildungsroman* alemán”

DOCTORANDO: MARTÍN IGNACIO KOVAL

DIRECTOR: DR. MIGUEL VEDDA

Secretaría de Postgrado
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
Junio de 2014

Agradecimientos

Tengo que agradecer la posibilidad de haber llegado a terminar esta tesis a muchas personas y a algunas instituciones. Empiezo por lo segundo. La Universidad de Buenos Aires me ha becado durante tres años (2009-2012); y el Conicet, por dos años más (2012-2014). De más está decir que, sin este apoyo financiero, no habría tenido el tiempo necesario para llevar a cabo una investigación como la que aquí presento. Gracias al DAAD he podido realizar un viaje a Alemania (he pasado dos meses en Wuppertal y Berlín, en el invierno europeo de 2010), en el curso del cual he reunido una cantidad enorme de bibliografía sobre el *Bildungsroman*. Entiendo que sin esto tampoco habría podido realizar el presente trabajo. Las dos estancias trimestrales en la UFMG (Belo Horizonte, Brasil), en el marco de un proyecto Capes/MERCOSUR, al fin, han sido importantes para estudiar la obra de György Lukács, algunas de cuyas ideas fueron medulares en la construcción del modelo descriptivo-explicativo que aquí propongo.

En cuanto a las personas a las que les debo la posibilidad de llegar a buen puerto con esta tesis, figura en primerísimo lugar mi tutor, Miguel Vedda, que estuvo presente académica y fraternalmente en cada instancia de este largo proceso. También, a Regula Rohland, quien no solo puso a mi disposición su biblioteca, sino que me aconsejó en distintos momentos acerca del rumbo a seguir. Mi hermano, Santiago, me ayudó a entender qué es lo que yo buscaba *realmente* en mi objeto de estudio, y fue un inestimable interlocutor. Mis padres me dieron aliento, cada uno a su modo, y no dejaron de recordarme nunca lo determinante que es el esfuerzo personal para lograr lo que uno se propone. Mis abuelos también fueron mis modelos, en este punto. Ana Flores me indicó muchos aspectos difíciles de ver en *Der grüne Heinrich*, de Gottfried Keller, y le debo a Isabel Hernández el haber recordado a tiempo que *Der Nachsommer*, de Adalbert Stifter, no podía quedar fuera de mis consideraciones. Miriam Llamas Ubieto me sugirió, tras los pasos de Walter Benjamin, la inclusión de *Berlin Alexanderplatz*, de Alfred Döblin, opción que resultó ser, a mi juicio, de enorme productividad. Virginia Castro y Javier Ferretti fueron, por su parte, muy valiosos consejeros y amigos. Ester Vaisman y las discusiones sobre Lukács en Belo Horizonte, así como las charlas que mantuve allí con mis amigos y colegas Julián Fava, Lucas Souza, Eric Renan Ramalho, Francisco Chicote, Esteban Ruiz y Ronaldo Vielmi Fortes fueron para mí también vitales. Lo mismo tengo que decir de mis compañeros de la cátedra de Literatura Alemana. No quiero olvidarme de Sole, que me dio el apoyo sentimental sin el cual no habría podido escribir ni siquiera la primera línea.

Es por todo lo que queda dicho que considero que más que una tesis individual, esto tiene el aspecto de un trabajo colectivo. Les dedico el esfuerzo, pues, a todas las personas que he nombrado (y a otras que en este momento seguramente y sin intención estoy omitiendo), y a las instituciones que, como he dicho, me respaldaron. Espero, finalmente, que esta obra contribuya a que el investigador latinoamericano interesado en la novela de formación alemana pueda tener una idea de en qué consiste este subgénero novelístico, y que sirva a la vez de fermento para nuevas y (tal vez) más audaces aproximaciones al tema.

Buenos Aires, junio de 2014
Martín Ignacio Koval

Introducción

El propósito de esta investigación es probar la productividad heurística de definir el *Bildungsroman* (la *novela de formación*)¹ como testimonio literario del modo en que el *largo siglo burgués alemán*² entendió la *crisis identitaria de la adolescencia* y –por ende– lo que significa para el sujeto *volverse adulto*.³ Lo que se supone es, así, no solo que hay una falencia en el interior de la teoría y crítica del subgénero novelístico sino también que es necesario interpretar este último como subtipo del ritualizado género de las *Initiationsgeschichten*.⁴ Mas surgen aquí las preguntas de cómo ilustrar tal definición en el análisis concreto, de cómo delimitar el *Bildungsroman* respecto de otras historias de iniciación y de por qué es necesario o deseable entenderlo así. Es por esto que se propone, además, un modelo descriptivo-explicativo: este sirve de base a la definición y muestra su aplicabilidad, pero también –lo que es medular– da cuenta de su relevancia histórico-literaria.

I. Las dificultades *a priori* de una investigación sobre el subgénero *Bildungsroman*

Estudiar el subgénero novelístico de las *novelas de formación* y, luego, procurar *definirlo*, entraña complicaciones metodológicas considerables.⁵ En primer lugar, es necesario tomar una decisión respecto de la polisémica noción alemana de *Bildung*,⁶ surgida en su acepción moderna a finales del siglo XVIII, en gran medida como *corrección idealista* de la ambivalente *perfectibilité* rousseauiana, en el contexto histórico-literario de la Ilustración tardía y el

¹ A lo largo de este trabajo utilizamos indistintamente el término alemán *Bildungsroman* y el castellano de *novela de formación*. También usamos de manera indiferenciada los de *Bildung* y *formación*.

² V. Kocka, 1995: 784.

³ Esto es, su *maduración* y su *inserción social*.

⁴ Con lo cual nos situamos en la línea de estudios tales como *Der Identitätsroman: eine Strukturanalyse*, de Norbert Ratz (1986; publ. 1988), *Der deutsche Bildungsroman. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart* (1992), de Gerhart Mayer, y “Die ‚Bildungs-‘/Initiationsgeschichte der Goethe-Zeit und das System der Altersklassen im anthropologischen Diskurs der Epoche” (2002), de Michael Titzmann. Es posible que Fritz Martini, en su *Der Bildungsroman. Zur Geschichte des Wortes und der Theorie* (1961), haya sido el primero en sugerir esto, al afirmar “[Der Bildungsroman ist] keine spezifische ‚literarische‘ Art mit einer nur ihm gehörigen formalen Strukturgesetzmäßigkeit” (1961: 62).

⁵ Más allá de las que surgen, ya de por sí, cuando se elige recurrir a conceptos genéricos en el análisis literario. Jacobs y Krause aportan algunas ideas respecto de esto (“Eine grundsätzliche Schwierigkeit bei der Verwendung von literarischen Gattungsbegriffen ergibt sich daraus, daß die ihnen subsumierten Gegenstände höchst komplexe, individuelle Gebilde sind”) y sugieren la necesidad de concebir un *modelo flexible*, pues “eine allzu enge und strenge Definition würde es unmöglich machen, Werke verschiedener Autoren und Epochen unter dem Gattungsbegriff zusammenzufassen” (1989: 17).

⁶ Hay que tener en cuenta que “das Wort ‚Bildung‘ [kann nämlich vieles meinen], zum Beispiel einen Entwicklungsprozeß, aber auch den Zustand am Ende eines solchen Prozesses und ebenso den Inbegriff kultureller Werte” (Jacobs y Krause, 1989: 19).

Clasicismo: ¿hay que tenerla en cuenta en el análisis o es mejor descartarla? Si se elige usarla como parámetro, ¿cuál de sus variados significados y contenidos es el más apropiado para el estudio de las novelas de formación concretas? En segundo lugar, resulta difícil justificar el abordaje de un objeto cuya bibliografía es ya abundante en exceso: varios cientos de exégesis del subgénero han sido publicados desde que en el *Versuch über den Roman* (1774) Friedrich Blanckenburg descubrió el concepto de *historia interior* (*innere Geschichte*) al analizar la *Geschichte des Agathon* (de Christoph Martin Wieland), pasando por las consideraciones de G. F. W. Hegel acerca de los *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (de J. W. Goethe) en su *Vorlesungen über die Ästhetik* (1835-38), hasta llegar al novedoso y productivo análisis de Michael Titzmann sobre las *historias de iniciación*, aparecido hace relativamente pocos años. Es difícil, si no imposible, decir qué es lo que falta en esta abundancia de material bibliográfico, esto es, qué es lo que fundamenta un nuevo acercamiento al tan mentado subgénero. En tercer y último lugar, se impone optar entre un enfoque orientado hacia la teoría de la recepción (el pionero *Versuch über den Roman* apunta en este sentido), uno que privilegie aspectos formales, es decir, que tenga en cuenta por ejemplo un criterio tan fundamental como el tipo de relación que se establece entre el narrador y el *héroe de la formación* (al. *Bildungsheld*; cf. Miles, 1974: 983) o, finalmente, uno que adopte una perspectiva contenidística, que privilegie el análisis de cuestiones como las etapas que atraviesa la figura principal en su proceso formativo, la relación que entabla con los demás personajes (con sus padres, sus amigos, sus parejas amorosas, etc.). Es en general difícil encontrar relaciones efectivas entre un motivo de contenido y uno formal, por no hablar del problema de la historia de la recepción del subgénero, que implica entrar en un campo de estudios completamente distinto.

II. La falta de una definición integral

La historia de la teoría y crítica del subgénero novelístico *Bildungsroman* es tan vasta, que resulta inabarcable en su totalidad. Pero, se puede decir, más de cuarenta años después de que Lothar Köhn lo constatará en su *Entwicklungs- und Bildungsroman. Ein Forschungsbericht* (1968), que el *problema de su definición* sigue sin resolverse de un modo satisfactorio.⁷ Lo que

⁷ El trabajo de Köhn fue publicado en los números 42/3 y 42/4 de la revista *Deutsche Vierteljahrschrift für Literaturwissenschaft*, y sigue siendo un punto de referencia ineludible en la teoría de la novela de formación. No

falta es una definición integral que sea capaz de dar cuenta de las características *formales* y de los *motivos contenidísticos*⁸ específicos del subgénero y, *a la vez y en virtud de estos*, sirva para comprender problemas histórico-literarios tan centrales en la historia de la literatura alemana, en lo que respecta estrictamente al subgénero, como: el de los orígenes, el de la delimitación, el de la variabilidad y el del acabamiento. Los esquematizamos en el siguiente cuadro:

Problema histórico-literario	Interrogantes asociados
<i>Orígenes</i>	¿Cuándo surge el <i>Bildungsroman</i> ?, ¿cuáles son sus <i>condiciones de producción</i> ?, ¿qué novelas pueden ser pensadas como precursoras del mismo y por qué?
<i>Delimitación</i>	¿Qué novelas, más o menos afines al subgénero, deben, con todo, ser excluidas del mismo?, ¿cuál es el criterio para hacerlo?
<i>Variabilidad</i>	¿Hay etapas en el desarrollo del subgénero?, ¿cuáles son los atributos del mismo en los diferentes periodos histórico-literarios en los que aparece?
<i>Acabamiento</i>	¿Se trata de un subgénero históricamente situado o es posible concebir <i>Bildungsromane</i> , por ejemplo, en la actualidad?, ¿hay un <i>agotamiento histórico</i> del mismo?, de existir, ¿cuáles son las condiciones histórico-intelectuales de su <i>acabamiento</i> ?

III. Cuatro premisas metodológicas

La primera premisa es que la noción de *Bildung* es condición *sine qua non* para comprender el subgénero. El *Bidungsorman* es un subgénero moderno. Esto es así a causa de que las novelas que lo componen discuten literariamente el concepto de formación, esto es, pueden ser leídas como reelaboración artística y problematización del discurso filosófico y dieciochesco de la *Bildung* (Cocalis, 1978: 407; 410ss.). En las últimas décadas, sin embargo, la pertinencia heurística de la noción ilustrada, clasicista y neohumanista de *Bildung* para comprender el subgénero novelístico *Bildungsroman* ha caído en descrédito; de hecho, por lo menos a partir de la década de 1970, ya no constituye la categoría central para estudiar las obras literarias que

tanto porque aporte ideas propias (indirectamente sí lo hace), sino porque realiza un exhaustivo y lúcido estado del arte desde fines del siglo XVIII hasta la década del sesenta del siglo XX.

⁸ Consideramos erróneo no darle importancia al contenido narrado. Por esto nos alejamos de planteos como el de *The Fiction of Humanity* de Beddow, en donde este sostiene, por ejemplo, refiriéndose a la *Geschichte des Agathon*, que lo central en la misma es “the distinctive manner in which the narration is conducted” y no las “stereotyped narrative sequences” que componen la *fábula* (cf. Beddow, 1982: 27s.).

usualmente se suelen pensar como constitutivas del mismo (Köhn, 1969: 17;⁹ Schings, 1984: 42s.; Steiner, 1997: 143). Resulta problemático, con todo, no tenerla en absoluto en cuenta a la hora de emprender un estudio del *Bildungsroman*. La necesidad de entender sus implicancias filosóficas ha de ser destacada. Hay que conceder que el subgénero “bleibt [...] ohne die Analyse des Bildungsbegriffs unverständlich” (Voskamp, 1992: 136), que “Bildung war der Inhalt des bedeutendsten Entwicklungsromans der deutschen Literatur [i. e. del *Wilhelm Meister*]” (Vierhaus: 1972: 517). Pero ¿qué debe entenderse por formación?, ¿cuál es su función en el interior de las novelas de formación? La disparidad de perspectivas es explicable por la siguiente razón: la noción de *Bildung* es muy compleja (cambia de un autor a otro y de un texto a otro del mismo autor). Corresponde tener en cuenta, respecto de esto, que *dependiendo de cuál sea el aspecto de la misma en el que se focaliza, se obtiene una concepción específica diferente del subgénero Bildungsroman*. De todos modos, se puede decir que es inherente a ella un contenido temporal, racional y utópico. Esto liga al subgénero con la Ilustración y resulta clave para la comprensión de su “ocaso”, en el contexto de la Primera Guerra Mundial.

La segunda premisa se refiere al *papel modélico de los Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Es una obra paradigmática, en la medida en que sirve para echar luz (retrospectiva y prospectivamente) respecto de lo que, en un sentido histórico-literario, aún no es y, también, de lo que ya no es una novela de formación.¹⁰ Somos conscientes de que, al darle a la novela goetheana preeminencia metodológica sobre las demás, nos acercamos a posiciones que, como la que se adoptan en “Über das Wesen des Bildungsromans” (1819; publ. 1820), de Karl Morgenstern, en *Leben Schleiermachers* (1870), de Wilhelm Dilthey,¹¹ o en *Wilhelm Meister und seine Brüder* (1974), de Jürgen Jacobs, han sido objeto de la crítica.¹² Mas concebimos que

⁹ “Eher hinderlich als förderlich am Begriff Bildungsroman [...] ist sein *first word* ‚Bildung’” (Köhn, 1969: 17).

¹⁰ En su *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*, H. R. Jauss da cuenta de la potencialidad hermenéutica de la novela de Goethe al interior del subgénero, en su caso, en vista del criterio de la existencia o no de la figura providencial del *educador* (*Menschenzieher*; 1984: 647-653). E. Lämmert, por su parte, es contundente a la hora de explicar la importancia del *Meister* en la historia de la novela alemana del siglo diecinueve: “Die Geschichte des deutschsprachigen Romans im 19. Jahrhunderts, mindestens des Romans, der im gebildeten Deutschland Anerkennung fand, ist zum guten Teil die Wirkungsgeschichte von Goethes *Wilhelm Meister*” (1993: 415).

¹¹ “Ich möchte die Romane, welche die Schule des Wilhelm Meister ausmachen (denn Rousseaus verwandte Kunstform wirkte auf sie nicht fort), *Bildungsromane* nennen”, dice la muy citada sentencia (Dilthey, 1922: 317).

¹² Cf. Steinecke (1984).

si no se hace esto, no es posible determinar en absoluto qué cosa es el *Bildungsroman*.¹³ Tal es el papel que ha desempeñado la –a pesar de todo– poco leída¹⁴ novela de Goethe hasta, por lo menos, *Die Blechtrommel*: los diversos autores que han escrito *Bildungsromane* lo han hecho “respondiéndole” más o menos conscientemente al autor de los *Lehrjahre*.¹⁵ No hacemos con esto sino hacer justicia a la enorme importancia histórico-literaria de esta novela (advertida por Friedrich Schlegel ya en 1798),¹⁶ con la cual Goethe creó un modelo novelístico nuevo, dotado de un carácter a la vez *recognoscible y variable* (Voskamp, 1989: 340). Si se quiere continuar creyendo en la existencia del *Bildungsroman* (y no se quiere caer en posiciones nihilistas),¹⁷ no es posible sacar los *Lehrjahre* del lugar de privilegio que tienen en la historia del subgénero.

Los *Bildungsromane* se valen en general de un *esquema de acción* muy recurrente.¹⁸ Esto es lo que tiene en cuenta la tercera premisa, según la cual *el sentido de los Bildungsromane particulares se deduce de la variabilidad de los motivos de contenido*. Es decir que se trata de novelas que no pueden ser estudiadas de forma autónoma. Lo apropiado es determinar el modo en que los mismos contenidos son reelaborados de una a otra: el significado de los motivos narrados en cada novela particular es *relativo*, ya que está determinado retrospectiva o prospectivamente por su variación en las demás novelas que conforman la serie *Bildungsroman*. El significado de estas se deduce del análisis comparativo en el interior del mismo: los motivos (y los elementos formales) de una novela de formación dada (por ejemplo la *oposición del héroe al mandato paterno*) entran en relación con aquellos que constituyen su correlato en las otras. (No es un dato menor que este hecho fuera advertido ya por Gottfried Keller, el autor de las más importante novela de formación del Realismo).¹⁹ No se trata de afirmar que el *Wilhelm Meister* solo puede ser entendido a partir de sus relaciones con, por ejemplo, el *Anton Reiser* –

¹³ Las novelas de formación posgoetheanas se hallan, de hecho, a pesar de que Seidler defienda la idea contraria, “a la sombra del *Wilhelm Meister*” (Seidler, 1961: 148). Más aún: incluso las novelas escritas antes del *Meister* (el *Agathon*, el *Anton Reiser*) pueden ser estudiadas a partir de *lo que aún les falta* para ser en efecto *Bildungsromane*.

¹⁴ Al menos hasta comienzos del siglo XX, según Hugo von Hoffmannsthal, la novela goetheana es “eines der berühmtesten Werke der Weltliteratur, ein vorzüglicher und stolzer Besitz des deutschen Volkes. Und dennoch, es ist kein volkstümliches Buch, es ist ein unbekanntes, nein, ein wenig gekanntes Buch” (1952: 70).

¹⁵ Hermann Hesse acota, al respecto, que la novela de Wilhelm Meister “wurde, mehr als irgendein anderer deutscher Roman, zum Vorbild, Erwecker und Anreger für eine ganze nachfolgende Literatur, ohne bis zur Stunde übertroffen, ja erreicht worden zu sein” (1987: 163).

¹⁶ “Die Französische Revolution, Fichte’s Wissenschaftslehre und Goethe’s Meister sind die grössten Tendenzen des Zeitalters”, reza el famoso pasaje del fragmento N° 216 de la revista *Athenaeum* (Schlegel, 1992: 198s.)

¹⁷ Como las de Sammons (1981) o Steinecke (1984).

¹⁸ Para este concepto, v. Martínez y Scheffel, 2011: 197.

¹⁹ Keller pensaba que si alguna vez llegaba a caracterizar minuciosamente su *Grüner Heinrich*, se vería en la necesidad de recurrir a la escala que se inicia con el *Simplizissimus* y tiene su continuación en el *Anton Reiser* y el *Wilhelm Meister* (cf. su carta a Emil Kuh del 17 de junio de 1876).

retrospectivamente– y *Berlin Alexanderplatz* –anticipatoriamente–, sino de defender la tesis de que una definición operativa del subgénero *Bildungsroman* solo es asequible si se analizan las novelas que lo componen desde una perspectiva comparatística.²⁰

Las novelas de formación constituyen un subconjunto, con leyes propias, en el interior de la clase heterogénea y muy numerosa de las *historias de iniciación* surgidas a lo largo del siglo dieciocho. En su “Die ‘Bildungs-’/Initiationsgeschichte der Goethe-Zeit und das System der Altersklassen im anthropologischen Diskurs der Epoche”, Titzmann sugiere esto. Con ello ha abierto, para la teoría de la novela de formación, perspectivas nuevas, por la posibilidad de relacionar el subgénero con el fervor antropológico del contexto intelectual en el que surge. Que las novelas de formación son, en un nivel de análisis superior, historias de iniciación, constituye, pues, nuestra cuarta premisa. La noción de *rite de passage* (rito de paso o de pasaje) de Edmund Leach (*Culture and Communication: The Logic by Which Symbols are Connected* [1ª ed. en ingl. 1976]) pasa a ocupar así, de manera novedosa y heurísticamente productiva, a partir del trabajo de Titzmann, un lugar destacado en la comprensión de las novelas de formación. La idea es que el héroe de una historia de iniciación (y, *por ende*, de un *Bildungsroman*) atraviesa tres fases bien definidas y delimitadas: parte de una *condición normal inicial* (T₁), ingresa, tras un ritual de iniciación o *rito de separación*, a un *estado marginal* y, después de un nuevo ritual, esta vez de integración o de *incorporación*, accede a una *condición normal final* (T₂).²¹ Este es el esquema de acción, la estructura narrativa (Ratz, 1988) y secular²² recurrente del *Bildungsroman*. Es posible vincular estas etapas rituales a tres fases etarias: infancia, adolescencia y madurez. La *estructura temporal triádica* (un elemento más del mundo narrado) es un dato primario básico en el abordaje del subgénero.²³

IV. Definición preliminar del *Bildungsroman*

²⁰ Evidentemente, las premisas metodológicas 2ª y 3ª son mutuamente solidarias: lo que cuenta es analizar cómo los contenidos de los *Wilhelm Meisters Lehrjahre* reaparecen, con variaciones, en las novelas posteriores, y cómo estaban presentes, de forma siempre parcial, en las que lo precedieron históricamente.

²¹ Cf. Leach, 1989: 107-109.

²² La estructura triádica supone también una secularización del esquema bíblico paraíso originario – pecado – redención (Cf. para esto: Stahl, 1934), así como, fuertemente, una reelaboración de la filosofía rousseauiana de la historia.

²³ La cuestión reside en encontrar un modo de delimitar el *Bildungsroman* dentro de las historias de iniciación (problema al que Titzmann ni siquiera alude).

La hipótesis general de esta investigación es –ya lo hemos dicho– que el *Bildungsroman* puede ser leído como testimonio del modo en que los intelectuales burgueses alemanes pensaron, a fines del siglo dieciocho y durante todo el diecinueve (lo que se conoce como *largo siglo burgués*), la crisis de la adolescencia y lo que significa madurar, i. e. “ingresar” a la adultez. La doble pregunta que surge aquí es, sin embargo: ¿cómo dar cuenta de ello, en el análisis concreto de las obras que, *a priori*, conforman el subgénero novelístico?; y ¿cómo responder, así, a los cuatro problemas histórico-literarios aludidos más arriba: el de las condiciones de producción, el de la variabilidad histórica, el de la delimitación y el de la conclusión histórica? Es necesario para esto –como entendió ya Mayer, si bien resolviéndolo de un modo, a nuestro entender, insatisfactorio–²⁴ construir un modelo que describa y explique las novelas del *corpus* escogido, que pueda dar respuesta a la doble pregunta, y del que, *a la vez*, sea posible deducir, precisamente, nuestra hipótesis, esto es, que las novelas de formación tratan de resolver el enigma de qué es la adolescencia y de qué implica volverse adulto.

La definición y el modelo a ella ligado tienen que ser “productivos”, en dos sentidos: han de responder, en primer lugar, a los cuatro problemas histórico-literarios postulados. Nos parece, respecto de esto último, que una definición y un modelo que no estén en condiciones de responderlos no merecen ser tenidos en cuenta. En segundo lugar, tiene que serle útil al lector del ámbito argentino²⁵ o latinoamericano que desee especializarse en el tema. La intención de esta investigación es, pues, con esta definición y con este modelo, solucionar la falencia descripta más arriba; i. e. la falta de una definición integral del *Bildungsroman*. El modelo descriptivo-explicativo, que consiste en una puesta en relación de una serie de *motivos de contenido*,²⁶ será

²⁴ Mayer propone los siguientes rasgos característicos: narración de la búsqueda, por parte del joven protagonista, de una identidad; ordenación cronológica de la narración; el proceso concluye en la experiencia subjetiva, por parte del héroe, de haber adquirido una identidad (1992: 19); los demás personajes están funcionalmente subordinados al héroe (ibid.: 20); el personaje central no actúa, sino que reacciona; el narrador tiene una intención didáctica (id.). Las consideraciones respecto de la búsqueda y la adquisición –entendida como interpretación subjetiva por parte del héroe– de una identidad constituyen la parte central del libro. Pero estos rasgos no tienen, en el análisis de Mayer, relevancia histórico-intelectual (o, al menos, él no se la da).

²⁵ Hemos constatado la existencia de tan solo tres textos importantes de autores argentinos que abordan el *Bildungsroman*: los de Nicolás Jorge Dornheim (1996; publ. 2003), José Luis de Diego (1998) y José Amícola (2003).

²⁶ Dejamos de lado aspectos formales, es decir, lo que Martínez y Scheffel (2011) entienden como el plano de la presentación de lo narrado (el *cómo* de la narración), dentro del cual hay aspectos tales como la relación entre el narrador y el héroe, el tiempo de la narración, etc. Es decir que solo atendemos algunos de los presupuestos que Martini considera definitorios del *Bildungsroman*. Para Martini, recordamos, estos residen “primär im Stofflichen, Thematischen, im Weltaunshaulichen und in seiner Wirkungsabsicht und -funktion” (1961: 62). El planteo de Ratz es, por su parte, muy restrictivo: este sostiene que el rasgo definitorio del subgénero debe ser buscado *únicamente* en la estructura narrativa (Ratz, 1988: 1). Es de destacar que usamos el término *motivo* para aludir a elementos del

explicitado, con todo, después de dar cuenta de los aspectos centrales de la teoría e historia de la *Bildung* y del *Bildungsroman* (capítulo A. 1).

V. Recorte del *corpus* y quinta premisa

En primer término hay que preguntarse qué novelas (qué historias de iniciación) hay que tener en cuenta para acercarse *a priori* al *Bildungsroman*. En este punto solo referimos a aquellas que en los diferentes estudios acerca del subgénero han sido consideradas como tales. La lista es variable, depende del marco epistemológico del que se trate,²⁷ pero se puede pensar en un cuadro como el que sigue:

Periodo histórico-literario	<i>Bildungsroman</i> y autor
Segunda Ilustración o periodo de la <i>Empfindsamkeit</i>	1. <i>Geschichte des Agathon</i> (1766/67; 1773 y 1794), de Christoph Martin Wieland; 2. <i>Anton Reiser</i> (1785/1790), de Karl Philipp Moritz; 3. <i>Wilhelm Meisters theatralische Sendung</i> (1777/1785), de J. W. Goethe.
Clasicismo	4. <i>Wilhelm Meisters Lehrjahre</i> (1795/1796), de Goethe.
Romanticismo	5. <i>Franz Sternbalds Wanderungen</i> (1798), de Ludwig Tieck; 6. <i>Hiperion</i> , de Friedrich Hölderlin (1797/99); 7. <i>Lucinde</i> (1799), de Friedrich Schlegel; 8. <i>Heinrich von Ofterdingen</i> (1802), de Novalis; 9. <i>Flegeljahre</i> (1804/05), de Jean Paul; 10. <i>Ahnung und Gegenwart</i> (1815), de Joseph von Eichendorff; 11. <i>Lebensansichten des Katers Murr</i> (1819-1821), de E.T.A. Hoffmann.
Restauración	12. <i>Wilhelm Meister Wanderjahre oder die Entsagenden</i> (1821; publ. completa en 1829), de Goethe; 13. <i>Maler Nolten</i> (1832), de Eduard Mörike; 14. <i>Uli der Knecht</i> (1846) de Jeremias Gotthelf; 15. <i>Uli der Pächter</i> (1849), de Gotthelf.
Realismo poético o <i>Gründerzeit</i>	16. <i>Der Nachsommer</i> (1856), de Adalbert Stifter; 17. <i>Soll und Haben</i> (1855), de Gustav Freytag; 18. <i>Der grüne Heinrich</i> (1854/55 y 1879/80), de Gottfried Keller; 19. <i>Der Hungerpastor</i> (1862/63; publ. 1864), de Wilhelm Raabe.
Modernidad estética	20. <i>Der Untertan</i> , de Heinrich Mann (1906; publ. 1914); 21. <i>Der Zauberberg</i> (1924), de Thomas Mann; 22. <i>Der Verschollene</i> (1927), de Franz Kafka; 23. <i>Berlin Alexanderplatz</i> (1929), de Alfred Döblin.
Posguerra	24. <i>Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull</i> (1954), de Th. Mann; 25. <i>Die Blechtrommel</i> (1959), de Gunter Grass.

argumento de carácter recurrente al interior del subgénero (cf., para una definición cercana a la que usamos aquí, Lüthi, 1979: 19 y 80ss.).

²⁷ Así, por poner un solo ejemplo, el crítico inglés Michael Beddow sostiene que el subgénero está compuesto por *al menos* cinco novelas: *Geschichte des Agathon*, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, *Der Nachsommer*, *Der grüne Heinrich* y *Der Zauberberg* (Beddow, 1982: 1).

Pero ¿es necesario dar cuenta de todas estas obras? Nuestra suposición es que no; es necesario agregar aquí, en virtud de esto, una premisa más a la cuatro que hemos elucidado más arriba. La quinta premisa es, pues, que el análisis no queda falseado si se selecciona un corpus adecuado. En otros términos: que las consecuencias que se deriven del análisis de este son extensibles a todas los *Bildungsromane* existentes o que pretendidamente lo son. Esta decisión, que supone distanciarse metodológicamente de un trabajo canónico como el de Jacobs (1983), obedece al imperativo de la exhaustividad en el análisis de cada obra y de cada autor particulares. Es decir que privilegiamos la profundidad en el estudio de cada novela particular por sobre la visión global, sin perderla, con todo, en ningún sentido de vista. En esta línea, consideramos que el abordaje que se propone en *Wilhelm Meister und seine Brüder*, en el que se tienen en consideración más de cuarenta títulos, resulta por momentos –y por obvias y comprensibles razones– superficial.

Así, dentro del conjunto más o menos amplio de novelas de formación o afines al subgénero, se trabaja aquí con: el *Anton Reiser* (Ilustración sentimental), los *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (Clasicismo), *Heinrich von Ofterdingen* (Romanticismo), *Der Nachsommer* y *Der grüne Heinrich* (Realismo burgués o poético), y *Berlin Alexanderplatz* (Modernismo). Esto no quita que en cada capítulo o excursión se hagan remisiones a otras obras de los respectivos periodos (*Geschichte des Agathon*, *Wilhelm Meisters theatralische Sendung*, *Hyperion*, *Ahnung und Gegenwart*, *Soll und Haben*, *Der Untertan*, *Der Verschollene* y *Die Blechtrommel*). La idea es que cada novela de formación estudiada aquí es representativa de un *momento histórico-literario particular en el desarrollo del subgénero*. Los *Lehrjahre* constituyen, por su parte, el punto de referencia: así, junto a la diferenciación entre los periodos histórico-literarios que aparecen en la tabla, agregamos que el *Anton Reiser* es una novela de formación *pregoetheana*; *Der Nachsommer* y *Der grüne Heinrich*, por su parte, son *posgoetheanas*. Mientras que *Heinrich von Ofterdingen* es una novela *antigoetheana*,²⁸ y *Berlin Alexanderplatz* representa paradigmáticamente la *crisis del modelo goetheano*.

VI. Esquema de la investigación

²⁸ Se sabe que con su *Heinrich von Ofterdingen* Novalis procuró superar poéticamente el *Meister* goetheano: “Ziel ist deshalb, keine Stufenweise Ausbildung des Protagonisten in der konfliktreichen Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Realität, sondern die Selbstfindung und Bestätigung Heinrichs als Dichter. Novalis geht es um die Aufhebung aller Entzweiung durch Poesie, um Welterlösung durch die dichterische Wort” (Vosskamp, 1989: 346).

La tesis está compuesta por esta introducción, siete capítulos y dos excursos –divididos en dos secciones o “partes”, A y B– y una conclusión.

La “Parte A” está compuesta por tres capítulos: “Capítulo 1: *Bildung* y *Bildungsroman*”, “Capítulo 2: Modelo descriptivo-explicativo” y “Capítulo 3: Estado de la cuestión”. Tras dar cuenta de nuestra definición en esta introducción, es necesario remitir al modo en que el subgénero ha sido pensado históricamente, a fin de que quede claro en qué reside nuestro aporte. La elucidación de la noción de *Bildung* resulta por ello ineludible, así como la necesidad de mostrar cómo se empezó a hablar de *Bildungsroman*, a comienzos del siglo XIX, en buena medida a partir de un vínculo automatizado entre *Bildung* y *Bildungsroman*. También se da cuenta de las perspectivas que fueron más allá de aquel. El tercer capítulo, el “Estado de la cuestión”, es una sistematización y complejización de esto último. El segundo capítulo de esta sección presenta el modelo descriptivo-explicativo con el que en esta investigación hemos llegado a la definición adelantada en la “Introducción”. Con la explicitación del modelo se vuelve evidente en qué seguimos ciertas líneas de la tradición teórico-crítica y en qué nos diferenciamos de ella. En este punto queda clara la productividad que pretendemos de nuestro modelo, y sus alcances.

En la “Parte B” seguimos un criterio histórico. El capítulo sobre Moritz se enmarca en la Segunda Ilustración y puede ser concebido, también, como un estudio de los *precursores* del *Bildungsroman*. El capítulo dedicado a Goethe da cuenta del nacimiento del subgénero a partir de la “corrección” del *Anton Reiser* que se lleva a cabo en los *Lehrjahre*. Se incluye aquí un cotejo con la protonovela de formación *Wilhelm Meisters theatralische Sendung*, que si bien debería estar comprendida dentro de los *precursores*, al ser la versión anterior de los *Lehrjahre*, ha sido incluida en el capítulo sobre Goethe. A este sigue un primer “Excurso”, sobre el Romanticismo y, en particular, el *Heinrich von Ofterdingen*. Es una digresión, porque las novelas románticas, según nuestro modelo, no pueden ser pensadas como *Bildungsromane*. Es por ello que el análisis de la obra se desvía en cierta medida de los anteriores y posteriores, en dos sentidos: por un lado, no usamos todas las categorías que empleamos en los otros capítulos y que se explicitan en el modelo descriptivo-explicativo; por otro, se propone una discusión teórico-crítica acerca de la pertenencia subgenérica de la novela novaliana. De cualquier modo, el excurso resulta importante para dar paso hacia el Realismo poético. Las secciones dedicadas a Adalbert Stifter y Gottfried Keller siguen, pues, al “1º Excurso”. Son, quizás, las dos más

importantes de la tesis (junto con la que se dedica a Goethe), pues en buena medida el *Bildungsroman* es un fenómeno goetheano, y los autores del Realismo poético son los auténticos herederos del pensamiento de Goethe (Pascal, 1956: 32). El “2º Excurso”, dedicado a *Berlin Alexanderplatz*, es una digresión por las mismas razones que el anterior. Se discute aquí con autores de comienzos del siglo XX (como Wilhelm Dilthey, Walter Benjamin, Siegfried Kracauer) que pensaron la “conclusión” del subgénero a partir de la constatación del fin de la fe burguesa en el progreso, en la personalidad, en la *Bildung*, etc. Este excurso es importante, porque permite reforzar la tesis de la historicidad del subgénero.

En la “Conclusión”, finalmente, se retoma la definición esbozada en la “Introducción” y se la pone en relación con los resultados obtenidos de los análisis particulares. Se muestra, remitiendo a ellos, por otro lado, en qué medida el modelo descriptivo-explicativo da respuesta a los interrogantes relativos a las *condiciones de producción*, la *delimitación*, y la *variabilidad y conclusión* históricas. La “Conclusión” tiene un cierto carácter recursivo, pues no hace sino retornar a cuestiones ya dichas (en la “Introducción” y en el capítulo dedicado a la explicitación del “Modelo descriptivo-explicativo”). Lo que se agrega aquí, como decimos, es que se ejemplifica cada aspecto a partir de cada novela particular, de modo que el lector termina por tener a disposición un cuadro general, ejemplificado y fundamentado, del “nacimiento”, “desarrollo” y “ocaso” del subgénero *Bildungsroman*. Finalmente, se trata de reflexionar sobre el modo en que las novelas analizadas, y el subgénero como conjunto, proveen un testimonio del modo en que una cultura entera (el largo siglo diecinueve alemán) trató de entender la adolescencia y las pérdidas y ganancias que implica el proceso de devenir adulto. La tesis se cierra, así, remitiendo a lo que constituyó su punto de partida: la definición propuesta en la introducción.

Parte A

Capítulo 1

La noción de *Bildung* y el *Bildungsroman*

1.1. Formación, *Bildungsroman* y Modernidad

El *Bildungsroman* es un subgénero novelístico *moderno* que se sustenta en “una fe”, típicamente moderna, “en [la posibilidad de existencia de] una gran narrativa”, según la cual, a su vez, es posible extraer conclusiones de la experiencia individual pasada, existe una continuidad de sentido entre el pasado y el presente, la historia personal tiene la forma de una progresiva toma de conciencia de sí (*autoconocimiento*) y, en este sentido, está dada en la historia la posibilidad de un *mejoramiento* (Danto, 1999: 27).²⁹ Referir al subgénero *Bildungsroman* y al concepto de *Bildung* implica remitirse, en los términos recién señalados, a la Modernidad y no a otro periodo histórico-intelectual. En efecto, entonces, “[d]er deutsche Bildungsroman läßt sich funktionsgeschichtlich als Ausdruck der Moderne und als Antwort auf die Moderne charakterisieren” (Vosskamp, 1989: 348). En su *The Way of the World*, Franco Moretti sugiere algo más: que el hecho de que los héroes de las novelas de formación sean *jóvenes* funcionaría como *signo de la Modernidad* y que, en esta línea, el *Bildungsroman* es “the symbolic form of Modernity” (Moretti, 1987: 5). Este es, entonces, el primer aspecto a tener en cuenta para entender el significado del *Bildungsroman*: se trata de un subgénero ligado, en un sentido histórico y filosófico, a la *Modernidad*. Adelantamos una consideración importante en nuestra investigación: la desaparición de la “fe” aludida por Danto marcaría, ya en el siglo XX, no solo el fin de la Modernidad o al menos, de uno de los rasgos ideológicos fundamentales de la misma

²⁹ El filósofo Arthur C. Danto lee el *Bildungsroman* a partir del concepto moderno de *autoconocimiento* (“En cierto sentido la vida realmente comienza cuando la historia llega a un fin, así como en las historias toda pareja disfruta de cómo se encontraron el uno al otro y ‘vivieron felices para siempre’. En el género alemán *Bildungsroman* –novela de formación y autodescubrimiento– la historia es narrada por medio de las etapas a través de las cuales el héroe o la heroína progresan en el camino del autoconocimiento”) y lo vincula a la *Phänomenologie des Geistes* de Hegel – esto ya lo habían hecho, entre otros, Lukács [1948] (“La ruta por la cual ha encontrado Goethe a su *Wilhelm Meister* o a su *Faust* es, en un amplio sentido histórico, el mismo camino que recorre el espíritu en la *Fenomenología del espíritu* hegeliana” [Lukács, 1975: 544] y Jacobs (1983)–, la cual “tiene forma de *Bildungsroman*, en el sentido de que su héroe, el *Geist*, atraviesa una serie de etapas con el fin de alcanzar el conocimiento, no solamente sobre lo que es el conocimiento mismo, sino también de tomar conciencia de que su conocimiento podría ser vacío sin esa historia de contratiempos y entusiasmos inapropiados” (Danto, 1999: 27).

–la discusión de este aspecto excede los límites de esta investigación–, sino centralmente el acabamiento de las condiciones de existencia histórica del subgénero novelístico.

1.2. La formación, un concepto *temporal* y *dialéctico* complejo

En la necesidad de entender las implicancias filosóficas de la noción de *Bildung* se basa –como ya mostramos en la introducción– nuestra primera premisa metodológica. Hay un relativo consenso en este punto (Vosskamp, 1992: 136; Vierhaus, 1972: 517), más allá de los intentos radicales por romperlo. Pero no puede decirse lo mismo respecto de qué debe entenderse por formación ni, menos aún, de cuál es su función al interior de las novelas de formación. Las múltiples definiciones del subgénero que se han ensayado a lo largo de los últimos dos siglos son muy variables y muchas veces, incluso, se contradicen entre sí. La disparidad de perspectivas es explicable por la siguiente razón: la noción de *Bildung* es compleja (cambia de un autor a otro y de un texto a otro del mismo autor). Es importante tener en cuenta, respecto de esto, que *dependiendo de cuál sea el aspecto de la misma en el que se focaliza se obtiene una concepción específica del subgénero Bildungsroman*. Desde Wilhelm Dilthey, que subraya el componente *individualista, teleológico y armonizante* de la formación, hasta György Lukács, que, remitiendo a las consideraciones hegelianas sobre la forma novela (y corrigiéndolas), hace hincapié en las nociones de *renuncia* y *desengaño*, inherentes también al concepto de *Bildung*, el abanico de posibilidades es muy amplio. No pretendemos llevar a cabo un relevamiento histórico exhaustivo de la polisémica noción dieciochesca de formación. Nos limitamos a continuación, en primera instancia, a dar cuenta de los dos atributos centrales y “neutrales” (en el sentido de que son retomados tanto por los autores de la línea diltheyana como de la lukácsiana) de la misma y, en segundo término, a *definir la especificidad de la noción alemana de formación*, en la medida en que a partir de lo anterior no es posible deslindar con precisión la noción de formación de conceptos cercanos semánticamente como los de *educación, desarrollo y aprendizaje*.

1.2.1. El contenido *temporal, racional* y *utópico* de la noción de formación

Que a la *formación* le es inherente un contenido *temporal* y que el *Bildungsroman* representa literariamente un desarrollo progresivo del héroe *en el tiempo* constituyen fenómenos solidarios e insoslayables en el análisis. Es el dato del que necesariamente hay que partir para comprender el concepto y el subgénero. Esto está en íntima relación con lo siguiente: el *Bildungsroman* no es

un subgénero ahistórico, sino que surge en una época histórico-intelectual muy precisa, el último tercio del siglo XVIII (y en una región geográfica determinada, lo que más tarde sería Alemania), es decir, al calor de la Ilustración³⁰ y su configuración de una *nueva idea de sujeto histórico racional*³¹ en el marco del lento (en el caso alemán) *acabamiento de un tipo de sociedad estática, estamental, y su reemplazo por una sociedad funcional moderna* (Willms, 1970: 280; Vosskamp, 1982: 227; ibid.: 1989: 348ss.; Schings, 1984: 44; Groppe, 2008-2009: 11s.) en la que la idea de la *temporalidad* adquiere especial relevancia (v. Wellbery, 1996: 600ss.).³² Lo central, en el contexto de lo que Koselleck definió como *Sattelzeit* (v. Koselleck, 1972), es que mediante el uso de su *libre albedrío*, de su *espontaneidad individual* (Sorg, 1983: 7), el individuo particular es capaz de programar su vida³³ y, fundamentalmente, de *mejorar* –en un sentido moral–, de *madurar* y volverse, *con el tiempo*, un *sujeto racional responsable*, i. e. un ciudadano que hace *uso autónomo*³⁴ de su razón (Bollenbeck, 1996: 110s.; Selbmann, 1994: 2) y abandona su *culpable incapacidad* (Kant, 1941: 25).³⁵

³⁰ En efecto, la *formación* es un concepto clave en el “Selbstverständigungsprozeß der europäischen Aufklärung” (Bollenbeck, 1996: 110).

³¹ Bollenbeck alude, en este contexto, al “Postulat einer in allen Menschen identisch ansprechbaren Vernunft” (1996: 110).

³² El sujeto moderno (Schings piensa en finales del siglo XVIII) “tiene su suerte en sus manos”. Esto no tiene un matiz únicamente positivo, sino que “el nacimiento del sujeto autónomo moderno se lleva a cabo en medio de dolores, implica pérdidas y padecimientos” (Schings, 1984: 44). Willms indica que la disolución de la sociedad estamental hace del mundo un campo de acción para el individuo y su libre albedrío (Willms, 1970: 280). En los *Lehrjahre* de Goethe aparece la misma idea, en boca del primer desconocido con el que se encuentra Wilhelm Meister: “Todos tienen su propia suerte en sus manos, al igual que el artista que tiene ante sí un material en bruto al que ha de dotar de forma. Mas ocurre con este arte como con todos: que solo nacemos con la capacidad para él, pero esta capacidad quiere que la estudiemos y ejercitemos cuidadosamente” [“Jeder hat sein eigen Glück unter den Händen, wie der Künstler eine rohe Materie, die er zu einer Gestalt umbilden will. Aber es ist mit dieser Kunst wie mit allen, nur die Fähigkeit dazu wird uns angeboren, sie will gelernt und sorgfältig ausgeübt sein”] (Goethe, trad. 2000: 149; al. 1992: 424). Kurt May ve en este pasaje, en efecto, la enunciación de la idea humanista de *Bildung* (1957: 11).

³³ En palabras de Plumpe: “Lo esencial es que [la formación] se refiere a la vida de un sujeto que ya no sigue un [...] camino *programado con anterioridad* [...] sino que se ve obligado a darle forma a su *biografía* en un futuro abierto, en el cual puede haber planes de vida totalmente alternativos, carreras distintas y diversos objetivos y posibilidades. Así, esta situación abre un abanico de posibilidades, pero también acarrea riesgos” (1996: 540).

³⁴ En el *Emile* de J.-J. Rousseau la necesidad de que el individuo conserve su *autonomía en sociedad* es nuclear (Völkel, 1991: 60). En las teorías *contractualistas* (Hobbes, Locke, Rousseau), la noción de autonomía es central: son los *individuos libres* los que constituyen, por libre decisión, la sociedad (Hansel, 1986: 5).

³⁵ La *racionalización* como maduración progresiva del sujeto en el *Bildungsroman* está en íntima relación con el modo en que, por ejemplo, Kant entiende la Ilustración (en sus “¿Qué es la Ilustración?” [1784], “Idea de una historia universal en sentido cosmopolita” [1784] y “Si el género humano se halla en progreso constante hacia mejor” [1798]). “La Ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad”; “la incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía del otro”. La razón, en este sentido, es “servirse de sí mismo sin la tutela de otro” (1941: 25). “¿Es que vivimos en una época *ilustrada*?”, se pregunta Kant; así se responde: “No, pero sí en una época de *ilustración*” (1941: 34). La brecha que separa la *culpable incapacidad* del *uso autónomo de la razón* es la que existe, en las novelas de formación, entre el niño y el adulto.

Es de notar que la noción de formación funciona, respecto de lo dicho en el párrafo precedente, en gran medida como sinónimo de conceptos como los de *desarrollo*, *aprendizaje*, *educación*, etc. Los subgéneros novelísticos afines al *Bildungsroman* como la *novela de desarrollo* (*Entwicklungsroman*) y la *novela de educación* (*Erziehungsroman*) tienen en común, precisamente, la *estructura temporal*.³⁶ Esto las opone a subtipos históricamente anteriores como la más espacial (y unidimensional [Miles, 1974: 980s.])³⁷ *novela picaresca* (*Schelmenroman*). Los tipos novelísticos progresivos surgidos en el contexto de la Ilustración se fundan en lo que se ha dado en llamar *temporalización de la utopía* (*Verzeitlichung der Utopie*), en el marco del surgimiento de la *filosofía ilustrada del progreso*. Esa noción fue elaborada por Koselleck para explicar, específicamente, el carácter revolucionario de la obra de J.-J. Rousseau en la transformación de la mentalidad europea a mediados del siglo XVIII; para dar cuenta de la centralidad de la posición histórico-literaria de, en particular, su *Emile* (1762) en el desarrollo de la cultura europea. La idea es que la utopía, concebida, hasta entonces, en términos estrictamente espaciales, se abre, desde la irrupción de la noción de *perfectibilidad* (*perfectibilité*) rousseauiana, a la dimensión de futuro, convirtiéndose en un concepto de la filosofía de la historia y, más específicamente, de la *filosofía secular*³⁸ *del progreso*.³⁹

³⁶ La importancia de la categoría de *tiempo* para pensar el género ha sido señalada por Bajtín (en su artículo *La novela de educación y su importancia en la historia del realismo*, 1938; publicado en occidente en 1979). Incorporarlo como una de las dos categorías de análisis supone una deuda, pues, con el teórico ruso. Dice Bajtín: “el tiempo penetra [en las novelas de educación] en el interior del hombre, forma parte de su imagen cambiando considerablemente la importancia de todos los momentos de su vida y su destino” (1995: 212). El hecho de que la interioridad del héroe no sea ya, como en otros tipos de novelas, una constante, una “imagen preestablecida”, sino que ahora “el héroe mismo y su carácter llegan a ser una *variable* dentro de la fórmula de la novela”, es para Bajtín sintomático del tipo de la novela de educación en general (1995: 211s.). En nuestro ámbito, José Amícola ha dicho, respecto de la relación tiempo-novela de formación, que si la novela de aprendizaje se centra en “el tratamiento del eje temporal”, en la dimensión de futuro (en lo masculino), la novela gótica –con su predilección por las ruinas–, focaliza en lo que fue (y en lo femenino) (2003: 41).

³⁷ Se podría complejizar la oposición espacialidad (*picaresca*) – temporalidad (*Bildungsroman*) tal como se lo hace en “The Picaro’s Journey to the Confessional: The Changing Image of the Hero in the German Bildungsroman”. Miles sostiene allí que en la *picaresca* hay una temporalidad lineal, episódica, que no afecta interiormente al héroe, mientras que en el *Bildungsroman* el protagonista “experiences time in a radically different manner: as being complex, multilayered, and psychological (in the sense of being nonchronological)” (Miles, 1974: 980s.).

³⁸ La idea de *progreso* surge por esta época en el marco del desarrollo de la sociedad burguesa y de la Ilustración, ligada a una interpretación del devenir temporal y de la historia que se supone superadora de la concepción cristiana. De este modo lo explica Löwith: “La confianza cristiana en una felicidad futura ha por cierto desaparecido de la conciencia moderna, pero se conserva la perspectiva de un futuro en tanto que tal, así como de una felicidad futura indeterminada” (Meyer-Abich/Matussek, 1993: 190). Consideraciones similares se hallan en Herman o Koselleck. Así, dice el primero: “Solo con el apaciguamiento de las pasiones sectarias en el siglo diecisiete surgió una nueva y menos catastrófica visión de la historia como redención: la idea de Progreso” (Herman, 1998: 29). Por otro lado, Koselleck afirma que “solo después de que la expectativa cristiana en el fin perdiera su carácter de continuo presente, se pudo descubrir un tiempo que se convirtió en ilimitado y se abrió a lo nuevo” (Koselleck, 1992: 301). La idea ilustrada de progreso implica, además de una indeterminación (v. Sorg, 1983: 7ss.) respecto de qué es lo que

1.2.2. Las disposiciones y el milieu

Los conceptos de *educación* y *formación* se fundan en la existencia de una relación dialéctica entre unas *disposiciones* (*Anlagen*) individuales innatas, de un lado y lo que podemos denominar el *milieu* (al. *Umwelt*; Müller, 1962: 59), de otro.⁴⁰ No se trata de una *fenomenología del espíritu*, sino de un individuo concreto que vive en unas circunstancias (en una familia, en una sociedad) también definidas. El individuo es *perfectible*; la historia (la vida) es un campo de experimentación; mediante la experiencia (la educación, la formación) *es posible* alcanzar un *futuro utópico* (esto es, un estadio vital mejor al actual); esta experiencia implica una relación dialéctica entre el yo y el mundo (Sagmo, 1982: 36) o, en términos más específicos, entre unas disposiciones y un *milieu*: esta es la cosmovisión compartida por los subgéneros novela de desarrollo, novela de educación y novela de formación (Voskamp se refiere en este sentido al subgénero como un modelo novelesco caracterizado por la “narrative Darstellung der Bildung eines individuellen Charakters in der konfliktreichen Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Realität” [1989: 337]). En los tres se verifica, *a priori*, el fenómeno de la *temporalización de la utopía* y la relación dialéctica entre las disposiciones innatas y el *milieu*.

1.3. Especificidad histórico-filosófica de la noción de formación

Nada hemos dicho hasta aquí sobre la *especificidad* del concepto de *formación* respecto de otros afines, como, centralmente, el de *educación*. Si bien es cierto que hasta mediados del siglo dieciocho *educación* y *formación* funcionan como sinónimos, la noción de *Bildung* tiene un origen distinto, ya que surge de las figuras de la *humanitas*, el *orator perfectus* –sobre todo en su *De Oratore* (55 a. C.)– y el *cultus*⁴¹ –básicamente en su *Tusculanae disputationes*– de Cicerón (Rauhut, 1965: 11-22), y reaparece también tempranamente en la forma del *cortesano*

se debe esperar del futuro, una nueva concepción del hombre y su *quehacer* en el mundo. Es en esta línea que se puede pensar en un proceso de secularización en el que se pasa de una “trascendencia teológica” a una “inmanencia prometeica” (Meyer-Abich/Matussek, 1993: 204), entendiéndose por esto que son ahora las fuerzas inmanentes a lo humano las encargadas de transformar el mundo

³⁹ Las causas de esta transformación mental son, para Koselleck, históricas: en sus viajes de descubrimiento, los europeos habían ya explorado toda la tierra, “las ofertas espaciales [...] estaban agotadas para la utopía” (Koselleck, 1982: 5).

⁴⁰ La teoría del *milieu*, desarrollada por los filósofos materialistas franceses en el siglo XVII, tiene una importante influencia en el siglo XVIII alemán (cf. Müller, 1962: 59).

⁴¹ La máxima ciceroniana *cultura autem animi philosophia est* es traducible como “el cultivo [o la formación] del espíritu es la filosofía” (v. Rauhut, 1965: 11-22; Kürschner, 1955: 399s.).

renacentista de Castiglione (Meuthen, 2001: 9). Más tarde, sobre todo en el siglo XVII, aunque ya en germen mucho antes en la mística especulativa de Meister Eckhart (v. Lichtenstein, 1966), se suma una acepción místico-religiosa, *pietista*⁴² (Vierhaus, 1972; Sauder, 1974: 58ss.; Bollenbeck, 1996: 103s.). Asimismo, se nutre de la filosofía moral de A. A. C. Shaftesbury (1671-1713), a la que aluden muchos investigadores, como Stahl (1934),⁴³ Sauder (1974: 73ss.),

⁴² Los géneros confesionarios –en particular la autobiografía– nacidos en el marco del *movimiento luterano-pietista*, que constituyen verdaderas novelas de formación *avant la lettre*, son un campo de estudios fecundo para elucidar la prehistoria de la noción ilustrada-clasicista de *Bildung*. La relación del género autobiográfico, en su nacimiento como forma moderna, con el movimiento luterano pietista tiene una fecha de origen precisa: 1675. En este año Philipp Jakob Spener (1635-1705) publica su *Pia desiderata oder Herzliches Verlangen nach gottgefälliger Besserung der wahren Evangelischen Kirche* (Wagner-Egelhaaf, 2000: 141; Holdenried, 2000: 127). Otro hito en la historia de la autobiografía y del pietismo es la publicación, en 1690, de la autobiografía *Lebenslauf* de August Hermann Francke (1663-1727), profesor de teología en Leipzig y discípulo de Spener. *La vie de Madame J.M.B. de la Mothe Guyon...* (1694; publicada en 1720), de Jeanne de Guyon (1648-1717), una suerte de correlato católico francés del movimiento luterano pietista hacia la interioridad (Wagner-Egelhaaf, 2000: 146), de gran importancia a la hora de estudiar una de las novelas que componen el corpus de esta investigación: el *Anton Reiser*; la obra de Johann Heinrich Reitz (1655-1720), quien, entre 1698 y 1745, publica las “vidas” de distintos pietistas, a los que llama los *renacidos* (*Wiedergeborenen*); y, finalmente, la autobiografía de Adam Bernd (1676-1748), de 1738, son otras tantas autobiografías pietistas importantes. Además, por supuesto, de *Les confessions* (1782) de Rousseau, hay que mencionar un último eslabón de autobiografías previo al surgimiento de las novelas de formación con el *Anton Reiser*: la pietista *Heinrich Stillings Jugend. Eine wahre Geschichte*, de Johann Heinrich Jung-Stilling (1740-1817), un amigo de Goethe, publicada entre 1777 y 1778. La autobiografía pietista se define en gran medida por poner el énfasis en el individuo y su fuero interno, en los “estados anímicos” personales (Wagner-Egelhaaf, 2000: 14), lo cual obedece a la idea de que el sujeto debe, mediante la introspección, “probar” su fe frente a sí mismo (Holdenried, 2000: 127). Es por esta razón que resulta fundamental, entre otras cosas, para comprender la idea de individuo que está en la base de lo que Amícola llama las “narrativas del yo” (Amícola habla, para referirse a la autobiografía, la novela autobiográfica, la novela de formación, las historias de vida, las memorias, etc., de “géneros que proponen toda cierta objetivación del yo”, es decir, de “narrativas del yo” [2007: 15]). Más allá de esto y sobre todo en el tipo de autobiografía pietista inaugurado por A. H. Francke (1690), aparece otra característica: la acción, los acontecimientos están estructurados en torno a un punto de giro, marcado por el abandono de una vida mundana en pos de una vida consagrada a Dios. Aparece aquí el concepto de un *renacimiento* a partir de la *conversión* religiosa (Wagner-Egelhaaf, 2000: 143) por la cual el sujeto autobiográfico abandona el camino errado de su exceso sensual juventud. En este rasgo se aprecia, como muestra Stahl, que “la ausencia de deseo, la *renuncia* a todo deseo egoísta es una de las exigencias fundamentales de la idea pietista de formación” (1988: 142). Esto reenvía a las *Confesiones* de San Agustín, pero con una diferencia importante: como muestra Wagner-Egelhaaf, en el texto de Francke no hay un acontecimiento externo, un milagro, que conduzca al autobiógrafo a la conversión religiosa, sino que se trata, ahora, de un suceso de orden interior, de una manifestación de Dios en el fuero interno del sujeto. Por otra parte, el momento de la conversión religiosa, en la autobiografía pietista, impone en la totalidad de la obra la idea de un fin en la vida, de una meta hacia la cual tenderían cada uno de los sucesos vividos, con lo cual se anula la posibilidad de que la vida humana sea entendida de manera contingente (como señala Stahl, es el plan de Dios el que hace *renacer* al sujeto autobiográfico [1988: 138]). Esto es precisamente lo que Holdenried entiende como una *estructura providencialista* (*Vorsehungsstruktur*; Holdenried, 2000: 131) y lo que Stahl explica a partir de la noción de *predestinación*: “los autobiógrafos pietistas procuran representar toda su biografía como dispuesta por Dios. Las experiencias que viven son para ellos pruebas o estímulos, son concebidas como señales de un camino planificado por Dios” (1988: 140). Stahl concluye así: “La fe en el hecho de estar siendo guiados por Dios, lo cual excluye la posibilidad de toda decisión personal voluntaria, es un componente importante de la idea pietista de formación” (í.d.). Pues bien, lo que aquí interesa es que precisamente estos rasgos característicos de las autobiografías pietistas fueron estudiados por muchos investigadores del subgénero de las novelas de formación a fin de demostrar que los mismos vuelven a aparecer, *secularizados* bajo la forma de la noción neo-humanista de *Bildung*, en los mundos configurados por los *Bildungsromane*.

⁴³ V. Stahl, 1988: 156.

Bollenbeck (1998: 112ss.) y Gutjahr (2007),⁴⁴ de un lado, y de los aportes de G. W. Leibniz (en particular su *optimismo metafísico* y sus conceptos de *mónada*, *entelequia* y *armonía preestablecida*),⁴⁵ de otro (Stahl, 1934 [1988: 156]; Jacobs, 1972 [1986: 30]; Müller [1962: 59]). Más allá de todo esto, el factor más importante a la hora de estudiar la conformación de la *Bildung* es la influencia de la filosofía de Rousseau. Más específicamente, de su noción compleja y dialéctica de *perfectibilité*. El hecho de que la formación esté en deuda, sobre todo, con la *perfectibilité* rousseauiana, permite encontrar su vínculo con la *filosofía del progreso*. La *Bildung* es una expectativa respecto del futuro. Su carácter *optimista* e *idealista*, con todo, se explica por una tergiversación de Rousseau o, al menos, por una interpretación particular, por parte de los intelectuales alemanes, del concepto de *perfectibilité*, que en la obra de Rousseau es neutral.⁴⁶

1.3.1. La noción rousseauiana de *perfectibilité* y su tergiversación

¿En que consiste la *perfectibilité* rousseauiana? En el *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1754), Jean Jacques Rousseau relata la evolución mítico-histórica del hombre en su paso de la naturaleza a la cultura. La premisa rousseauiana es que el hombre posee, por naturaleza, “une qualité d’agent libre” que lo distingue del resto de los animales, y que activa en él, tanto en el desarrollo filo como ontogenético, la *perfectibilité*, esto es, “la faculté de se perfectionner” (1846: 540). Lo cierto es que esta es tanto positiva como negativa: así como es la condición de posibilidad de la cultura, del progreso, en la medida en que *saca, separa* al hombre de la naturaleza, *al mismo tiempo y por ello mismo*, lo aliena, lo hace

⁴⁴ La importancia de Shaftesbury para la concepción de la idea ilustrada y humanista de formación fue grande. En su *Characteristics of Men, Manners, Opinions, Times* (1711; publ. en Alemania en 1738) sostiene que “el cultivo de los afectos sirve a las buenas costumbres y conduce a la formación interior [*inward form*], la cual hace a la personalidad perfecta”. La conciencia moral del individuo, que se logra por medio de una conjunción armónica de sentimiento y razón, la idea de que su vida es una “tarea moral”, en efecto, es muy afín a la noción alemana de *Bildung* (Gutjahr, 2007: 32). Según Meuthen, Wieland, Möser y Herder, entre otros, “se refieren al programa de la ‘formation of a genteel character’ de Shaftesbury cuando hablan de formación” (Meuthen, 2001: 9).

⁴⁵ “Leibniz”, explica Ferrater Mora, “llamó armonía preestablecida a la forma como tiene lugar la relación entre las mónadas que, por no tener ‘ventanas’, no están sometidas a una interacción directa e inmediata por efecto de la influencia mutua, ni a una intervención constante de Dios [...], sino que [aquella], siguiendo solo sus propias leyes, que han recibido con su ser, concuerda, sin embargo, con la otra, lo mismo que si hubiera recibido influjo mutuo” (Ferrater Mora, 1958: 109).

⁴⁶ La idea de perfectibilidad es muy anterior a Rousseau: desde la Antigüedad, pasando por el cristianismo primitivo, Martin Lutero y hasta el Renacimiento, el concepto tiene un rol importante. La idea de un progresivo acercamiento a Dios en el pietismo y, sobre todo, la filosofía de Leibniz y Wolff le dan a la perfectibilidad, asimismo, un lugar central. Con todo, como explica Hornig, “recién en la segunda mitad del siglo XVIII, a partir de los escritos de Rousseau [en los que la noción asume por primera vez un significado peyorativo], el concepto de perfectibilidad” es retomado por los intelectuales ilustrados alemanes (Hornig, 1980: 223s.).

infeliz, por lo que Rousseau llega a considerarla la causa no solo de sus virtudes, sino sobre todo de sus vicios, “la source de tous [ses] malheurs” (id.).

En la base del *Deuxième Discours* se verifica, así, un pesimismo cultural, fundado en una oposición dualista entre la naturaleza, de un lado, y la cultura y civilización, de otro. Rousseau, en un gesto antiilustrado, descrea de la identidad entre el hombre y la razón humana, lo cual le permite afirmar que la perfectibilidad, esto es la capacidad humana de perfeccionarse y producir la cultura, la razón, aleja al hombre de su propia esencia, haciéndole perder “el beneficio de la coincidencia inocente y espontánea consigo mismo” (Starobinski, 1983: 40). Rousseau plantea, así, la existencia de una serie de *aporías* (naturaleza *versus* cultura; niño *versus* adulto; sentimiento *versus* razón) que deja sin resolver. Es un diagnóstico de la época, aparentemente irresoluble. En este sentido, el autor del *Deuxième Discours* es *el primer filósofo moderno* en reconocer, como mucho más tarde lo harán Adorno y Horkheimer, el *carácter de Jano* del Iluminismo: que este desarrolla a un tiempo el potencial para la liberación humana y – paradójicamente– la realidad de su opresión.

La cuestión es, como plantea Jauss en su *Der literarische Prozeß des Modernismus von Rousseau bis Adorno*: ¿cómo puede el hombre, alienado en el mundo moderno, en su segunda existencia como *homme civil*, recuperar la totalidad perdida del *homme naturel* y, así, también, sus posibilidades de ser feliz? (Jauss, 1990: 79). Son las obras posteriores del ginebrino (*Emile*, *Le contrat social* y *La nouvelle Héloïse*) las que buscan una solución a la escisión entre naturaleza y cultura. El *Emile ou De l'éducation*, la *novela de educación*⁴⁷ de Rousseau, precisamente, sugiere una “cura” para el mal del hombre, basada, aquí, en una educación “negativa”, “natural”, del niño, a fin de que el momento de su inserción social no implique la corrupción de sus virtudes. En el *Emile*, Rousseau trabaja con la misma tesis que en su *Deuxième Discours*: la perfectibilidad, el desarrollo productor de la cultura, de la conciencia y de las relaciones sociales, conduce a la infelicidad del hombre, esto es, aleja al mismo de su condición natural solitaria y autosuficiente. Esto está claro desde la primera página de la novela de educación, en la que su autor sostiene la polémica tesis de que que el hombre *ama los monstruos*, de que “[t]out est bien, sortant des mains d’Auteur des choses, tout dégénère entre les mains d’homme” (1964: 5). La idea es que el niño que nace en el estado de civilización sufre de forma

⁴⁷ En al. *Erziehungsroman*. La distinción entre este subgénero novelístico y el *Bildungsroman* ha ocupado a numerosos intelectuales: Gerhard, 1926; Stahl, 1988: 125ss.; Köhn, 1969: 4-19; Jost, 1969: 100s. et. al.

acelerada el proceso de adquisición de la capacidad de reflexión y de socialización atravesado por la especie humana a lo largo de miles de años, con lo cual pierde rápidamente la autosuficiencia con que lo dota la naturaleza. Rousseau señala la necesidad de que el recién nacido sea educado, en la soledad de la naturaleza, por un preceptor. Para evitar que se repita en el desarrollo del niño hacia la adolescencia y la adultez el proceso de degeneración vivido por la especie humana, es necesario un preceptor que, como el Jean-Jaques del *Emile*, logre que la irremediable acción del principio de perfectibilidad no aniquile lo natural en el niño.

Se trata, como pronto se advirtió en Alemania, de una solución endeble. El pensamiento de Rousseau no va más allá del planteo de una aporía: “*il faut opter entre faire un homme ou un citoyen*”, recuerda Jauss (1990: 79). El experimento de la educación natural no explica, en efecto, cómo es posible que la reclusión bucólica del educando, que mantiene a este a salvo de las depravaciones sociales que podrían corromperlo en virtud del principio de *perfectibilité*, es decir, que le permite ser *hombre (Mensch)*, haga de él, con todo, un buen *ciudadano (Bürger)*. La tergiversación de la noción de *perfectibilité* por los intelectuales alemanes obedece necesariamente, pues, a un intento de *superar* esta aporía. La pregunta es, ahora: ¿cómo hacer que el niño-adolescente se convierta en un *homme social* sin alejarlo de la sociedad y sin que esta lo corrompa? La respuesta está contenida en la noción de *educación estética (ästhetische Erziehung)*, en el caso particular de Schiller), que podemos entender, sin más, como *Bildung*, o, con Jauss, con la fórmula *formación estética (ästhetische Bildung)*; Jauss, 1990: 87s).

La Ilustración y el idealismo alemanes, en el último tercio del siglo XVIII, a la hora de elaborar el concepto de *Bildung*, entonces, optan por no interpretar la *perfectibilité* del modo en que Rousseau lo hace, sino que alteran su significado. La recepción tergiversada del concepto de perfectibilidad en Alemania es fundamental (si bien no es condición suficiente) para la conformación de la noción ilustrada, idealista y neohumanista de *Bildung* (Tubach [1960], Vierhaus [1972], Stanitzek [1988], Vosskamp [1990; 1992], Jauss [1984: 647-653]).⁴⁸ Se explica así, por otro lado, que aún en 1783 se pensara en este término como en un “recién llegado” a la

⁴⁸ Stahl señala, a este respecto, que “[e]rst indem unter pantheistischen Prämissen [esto es, en el seno del pensamiento ilustrado-clasicista alemán del último tercio del siglo XVIII] die Anlagen in ihrem Kern als zu bejahende anerkannt werden, braucht die Bildung keine Korrektur mehr zu bedeuten” (Stahl, 1988: 135). Los principios innatos, condición de posibilidad del progreso del ser humano (lo que Rousseau entendía como el principio tanto positivo [productor de “virtudes”], como negativo [generador de “vicios”] de perfectibilidad), son, en suelo alemán, exclusivamente positivos.

lengua alemana.⁴⁹ Esta tergiversación, sea de ello lo que fuere, se lleva a cabo, en primera instancia, en el marco del pensamiento ilustrado, dentro del cual está ligada a las dos nuevas “ciencias” modernas por antonomasia: la *filosofía del progreso* (Selbmann [1994]), de un lado, y una “antropología positiva”,⁵⁰ de otro, de cuya conjunción surge el concepto de *hombre entero* (*ganzer Mensch*),⁵¹ entendido como una unidad ideal –anhelada, es decir, pasible de ser alcanzada por la vía de una *formación* o de un proceso de perfeccionamiento (*Vervollkommung*)–⁵² del sentimiento y de lo moral-espiritual (Bollenbeck, 1996: 26), o también, de la inclinación natural y la ley social, en fin, del *hombre* (natural) y el *ciudadano*. De modo que el fenómeno histórico-intelectual de “interiorización e individualización” de la noción teológica de *formación* (Selbmann, 1994: 2s.) es entendible como (a) una tergiversación del principio rousseauiano de *perfectibilité*, de un lado, y (b) la construcción, más o menos consciente, de un ideal regulador-normativo de *hombre entero*, de otro. Los siguientes son los testimonios más importantes de la reelaboración optimista de la *perfectibilité* como *capacidad de perfeccionamiento*, esto es, de *formación*, de *construcción* (la noción de *Bildung* también alude a esto) de aquel *hombre entero*, en el marco del pensamiento ilustrado y –en el caso particular de Herder– neohumanista.⁵³

Primero, la recepción muy temprana (10 de julio de 1754) del *Deuxième Discours* por parte de G. E. Lessing. En segundo término, la propuesta de un desarrollo orgánico natural del hombre del estado de naturaleza al estado de civilización expresada en *Sendschreiben an den*

⁴⁹ “Die Worte *Aufklärung*, *Kultur*, *Bildung* sind in unserer Sprache noch neue Ankömmlinge”, afirma Moses Mendelssohn en su “Über die Frage: Was heisst aufklären” (1783) (1981: 115).

⁵⁰ En Rousseau, por lo demás, hay también una antropología positiva en la base de la idea de que el hombre es bueno por naturaleza y, en ese sentido, no todo está perdido. Cf. también “Utopian Thinking ant the Concept of *Bildung*” (1982), de Wilhelm Vosskamp, quien piensa el *Bildungsroman* como “expresión específica de la utopía literaria temporal”: la utopía de “la totalidad individual en el sentido de una formación multilateral y del perfeccionamiento del sujeto supone –como, en general, en toda utopía temporal moderna–, una ‘antropología positiva’” (1982: 228).

⁵¹ Las *Briefe über die ästhetische Erziehung*, de Friedrich Schiller, constituyen el documento más importante, en este marco. Nótese, por otro lado, que la noción de formación no es asimilable a la de *razón* o *proceso de racionalización*. La *Bildung* incluye en su significado el desarrollo de las *capacidades racionales* y el *libre albedrío* (Selbmann, 1994: 2s.), pero excede esta connotación.

⁵² Los términos usados por los ilustrados alemanes para traducir y reinterpretar el concepto rousseauiano de perfectibilidad son, principalmente: *capacidad de perfeccionamiento* (*Vervollkommungsfähigkeit*), *perfeccionamiento* (*Vervollkommung*) y *facultad de perfeccionarse* (*Vervollkommlichkeit*; Hornig, 1980: 224).

⁵³ La contribución de Herder es fundamental, pues supone, aún en el marco de la Segunda Ilustración, una autonomización del concepto de formación respecto del de educación (*Erziehung*): si este se refiere sobre todo a las capacidades racionales (*Verstandeskräfte*) –en la obra de J. G. Sulzer, *Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder* (1745; publ. 1748 en Zúrich), “formación” y “educación” son, por el contrario, aún indiscernibles (Vierhaus, 1972: 512)– o a la educación del ánimo (*Gemüt*) y del gusto por parte de un agente externo, aquel alude, en la obra de Herder, a un “proceso teleológico natural [vivido por el] sujeto individual”, es decir, a una autoformación, con lo cual el filósofo alemán, por otra parte, funda una noción que sería “característica del clasicismo, el romanticismo, el idealismo y el neo-humanismo” (Vierhaus, 1972: 515).

Herrn Magister Lessing in Leipzig (1756) de Moses Mendelssohn,⁵⁴ según el cual “la perfectibilidad es una parte constitutiva armónica del hombre” –operación mediante la que se transforma el pesimismo cultural rousseauiano en una optimista afirmación de la civilización y la cultura, en la medida en que supone que la razón está presente ya en el estado de naturaleza– (Tubach, 1960: 147). Tercero: la idea de formación como imitación del modelo de los griegos, de J. J. Winckelmann (1755).⁵⁵ Cuarto: la postulación de que la perfectibilidad no existe en el estado de naturaleza, que el hombre solo se hace hombre y adquiere la capacidad de perfeccionarse –la cual pasa a ser, así, una virtud– una vez que ha producido la cultura, expresada en 1764 (*Über die Geschichte der Menschheit*) por Isaac Iselin, quien además advierte que las virtudes que Rousseau atribuye al hombre natural (por ejemplo la piedad) son en realidad fruto de un sentimiento moral que solo puede nacer en el hombre gracias a la civilización. Quinto: la conjetura de que la perfectibilidad no es una cualidad “dormida” en el hombre sino una potencia activa dada por Dios y que une al individuo con la humanidad y hace que cada generación supere en conocimientos y costumbres morales a la anterior, esbozada por Hermann Samuel Reimarus en la tercera edición de su *Die vornehmsten Wahrheiten der natürlichen Religion* (1766) (Hornig, 1980: 226). Sexto: la reinterpretación positiva de la perfectibilidad en Wieland (*Beyträge zur Geheimen Geschichte des menschlichen Verstandes und Herzens*, 1770), según la cual son leyes naturales las que determinan al hombre a desarrollar la cultura, de modo que ya no es necesario, como quisiera Rousseau, regresar a un estado de naturaleza ideal (Tubach, 1960: 150). Séptimo: el concepto de *instinto formativo* (*Bildungstrieb* o *vis essentialis*) elaborado por el naturalista Johann Friedrich Blumenbach (1781). Octavo y último: la antropologización de la monadología leibniziana en la idea de *formación* como *teleología natural* desarrollada por Herder en su *Journal meiner Reise im Jahr 1769* (1769), en *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit* (1774) y en su *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* (1784).

⁵⁴ También es importante su “Über die Frage: Was heisst aufklären” (1783), en el que discute los conceptos de cultura (*Kultur*), ilustración (*Aufklärung*) y formación (*Bildung*). Este último abarcaría en su significado, según Mendelssohn, los dos primeros. El término “cultura”, por su parte, remite a lo *objetivo* (la sociedad, las costumbres, las instituciones), mientras que con “ilustración” se implican procesos de índole subjetiva. Sin embargo, las tres nociones tienen algo en común: “Bildung, Kultur, und Aufklärung sind Modifikationen des geselligen Lebens; Wirkungen des Fleißes und der Bemühungen der Menschen, ihren geselligen Zustand zu verbessern” (Mendelssohn, 1981: 115ss.). Es decir, hay un componente optimista, antirousseauiano en este sentido, que hermana a estos conceptos.

⁵⁵ En su *Gedanken über die Nachahmung der Griechischen Werke in der Malerey und Bildhauerkunst* (Vierhaus, 1972: 518).

1.3.2. La revolución estética

Más allá de su origen en la Ilustración, la *formación*, entendida como corrección de la noción neutral-pesimista de perfectibilidad, es, por otra parte, un fruto de la “revolución estética de los años 1795-98”, de la cual Jauss, en su *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik* (1982), así como en *Der literarische Prozess des Modernismus* (1983), considera a Immanuel Kant un precursor y en la que incluye *Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen* –publicadas en la revista *Die Horen* en 1795– de Schiller, algunos textos de Friedrich Schlegel y los *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (Jauss, 1990: 83ss.).⁵⁶ La revolución estética procura, justamente, “dar un carácter positivo al diagnóstico de Rousseau de la autoalienación del hombre y la sociedad, buscando una solución estética” (Jauss, 1990: 84s.; trad. 1995: 80). No debe pasarse por alto la importancia del reconocimiento, por parte de Jauss, de que la *educación estética* es, estrictamente, una réplica a la *educación natural* rousseauiana. Se trata de la *crítica y corrección del Emile rousseauiano por el Idealismo alemán*. Es decir: de la superación de las *aporías* no resueltas por Rousseau, que podríamos resumir en la pregunta por cómo puede el niño, alejado de la sociedad, desarrollar las virtudes del ciudadano.⁵⁷

En *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* hay dos extremos peligrosos para el hombre, que asumen en la argumentación de Schiller contenidos variables. En un primer momento, remite a la oposición salvaje (*Wilder*) versus bárbaro (*Barbar*; carta IV; trad.: 23).⁵⁸ El *salvaje* es representante de las clases inferiores y está caracterizado por su *animalidad*: por el hecho de que sus sentimientos *arrollan* sus principios. El *bárbaro* es miembro de las clases civilizadas: su hipócrita afectación, su egoísmo y artificiosidad, implican la destrucción de los sentidos por los principios (carta V; 1920: 24).⁵⁹ En un segundo momento, en la central sexta carta, se establece una oposición entre el *espíritu especulativo* y el *espíritu profesional-comercial*

⁵⁶ En su *Der junge Hegel. Über die Beziehungen von Dialektik und Ökonomie* (1948), Lukács había advertido la relación de solidaridad entre los textos teóricos de Schiller y la novela de formación goetheana (y, también, la *Phänomenologie des Geistes* de Hegel): “La caracterización del presente como periodo de la *formación*, de la *cultura* [*Bildung*], vuelve a mostrar la estrecha conexión de la filosofía de Hegel con el periodo schilleriano y goetheano de la poesía clásica alemana. Esta caracterización suena [...] como si fuera una sistematización filosófica de los esfuerzos que se encuentran en los escritos estéticos de Schiller y, sobre todo, en los *Wilhelm Meisters Lehrjahre* de Goethe” (266s.; cf. tmb. p. 394).

⁵⁷ “Wie konnte ein neuer *Emile* jenseits der Gesellschaft und doch für sie herangebildet, ihrer Depravation entzogen, zum ungeteilten Menschsein gebracht und dabei sich schon zum moralischen Charakter eines Bürgers erzogen werden?” (Jauss, 1990: 86).

⁵⁸ En la versión alemana: 1952: 243.

⁵⁹ Cf. al.: 244.

(*Geschäftsgeist*), que reenvía *vis à vis*, a la de salvaje / bárbaro. El problema de la *especialización* del individuo –que es producto de la división del trabajo– es lo que está en juego en este contexto. Frente a la “humanidad maravillosa” de los griegos, erigida sobre la base del equilibrio razón-materia, los modernos son hombres atravesados por un proceso de *desmembramiento* (*Zerrütung*). La queja de Schiller consiste en que

hasta tal punto está fragmentado lo humano, que es menester andar de individuo en individuo preguntando e inquiriendo para reconstruir la totalidad de la especie [...]. [V]emos no ya sujetos aislados, sino clases enteras de hombres que desenvuelven tan sólo una parte de sus disposiciones, mientras que las restantes, como órganos atrofiados, apenas se manifiestan por señales borrosas. [...] Limitando nuestra actividad a una esfera determinada, nos hemos dado un amo despótico que, a menudo, suele acabar por oprimir las restantes potencias del espíritu (carta VI; 1920: 29s.).⁶⁰

El hombre común “consume, [en su profesión]”, concluye Schiller, “la escasa provisión de fuerzas que atesora” (carta VI; 1920: 32).⁶¹ El *espíritu especulativo* y el *espíritu profesional-comercial* emergen como dos tipos sociales alienados en el contexto de la especialización moderna. El primero se hace “extraño al mundo de los sentidos”, tiene un *kaltes Herz*,⁶² el segundo, por su parte, posee un *enges Herz*, porque “su imaginación, recluida en el círculo uniforme de la especialidad, no puede extenderse a otras formas representativas” (carta VI; 1920: 33ss.).⁶³ La *especialización*, así como su corolario, la alienación del individuo, piensa Schiller, condujeron al progreso de la especie, en detrimento, precisamente, del individuo. Esto es de hecho lo que la educación estética está llamada a corregir.

⁶⁰ “Auch bei uns ist das Bild der Gattung in den Individuen vergrößert auseinander geworfen – aber in Bruchstücken, nicht in veränderten Mischungen, daß man von Individuum zu Individuum herumfragen muß, um die Totalität der Gattung zusammenzulesen”; “wir sehen nicht bloß einzelne Subjekte, sondern ganze Klassen von Menschen nur einen Theil ihrer Anlagen entfalten, während daß die übrigen, wie bei verkrüppelten Gewächsen, kaum mit matter Spur angedeutet sind”; “mit der Sphäre, auf die man seine Wirksamkeit einschränkt, hat man sich auch in sich selbst einen Herrn gegeben, der nicht selten mit Unterdrückung der übrigen Anlagen zu endigen pflegt” (al.: 247s.).

⁶¹ “[D]as mittelmäßige Talent verzehrt in dem Geschäfte, das ihm zum Antheil fiel, die ganze karge Summe seiner Kraft” (al.: 249). “Eternamente unido a una partícula del conjunto, el hombre se educa como mera partícula; llenos sus oídos del monótono rumor de la rueda que empuja, nunca desenvuelve la armonía de su esencia, y lejos de imprimir a su trabajo el sello de lo humano, tórnase él mismo reflejo de su labor o de su ciencia” [“Ewig nur an ein einzelnes kleines Bruchstück des Ganzen gefesselt, bildet sich der Mensch selbst nur als Bruchstück aus; ewig nur das eintönige Geräusch des Rades, das er umtreibt, im Ohre, entwickelt er nie die Harmonie seines Wesens, und anstatt die Menschheit in seiner Natur auszuprägen, wird er bloß zu einem Abdruck seines Geschäfts, seiner Wissenschaft”] (carta VI; 1920: 31; al.: 248), se agrega.

⁶² “[E]in Fremdling in der Sinnenwelt”; “seine Einbildungskraft, in den einförmigen Kreis seines Berufs eingeschlossen, [kann] sich zu fremder Vorstellungsart nicht erweitern” (al.: 250s.).

⁶³ Finalmente, en un tercer momento, Schiller establece una oposición entre el *troglodita* y el *nómada*. Estos dos tipos de individuo encarnan dos amenazas a la identidad: la del aislamiento y la de la masificación. Frente a ambos se halla el individuo reconciliado estéticamente (carta XXVI). Lo que se busca en una forma ideal de intersubjetividad, de sociabilidad.

Esta debe garantizar, frente a los extremos opuestos, *la totalidad del carácter* (*Totalität des Charakters*; carta IV). La preocupación por el individuo está en un primer plano en las *Briefe*. Se trata de producir “hombres felices y perfectos”, de reconstruir, de nuevo, “la totalidad de nuestro carácter” (carta VI; trad.: 37s.),⁶⁴ de ennoblecerlo (*Veredelung des Charakters*; carta IX). *Totalidad y ennoblecimiento del carácter son el remedio para el mal de la especialización moderna*. De lo que se trata aquí es del desarrollo equilibrado de las disposiciones innatas que posee el individuo. Pero si la solución kantiana implicaba que el individuo pagara un alto precio (Jauss, 1990: 81) para convertirse en ciudadano sin transformarse en el monstruo temido y repudiado por Rousseau (la idea de que la humanidad se halla en un *estadio de civilización* tras el cual tendría que llegar el de su *moralización* supone que aún resta por realizarse el sometimiento del *homo phaenomenon* al *homo noumenon*),⁶⁵ la *educación estética* implica un interés por el individuo y un relegar a segundo plano su integración armónica al todo social. La educación o formación estética tiene un carácter individual y, asimismo, transicional.

El tema es, así pues, la conciliación entre el hombre (natural) y el ciudadano del mundo (v. sobre todo la carta II). De un lado está el hombre físico, realmente existente, que es egoísta y vive en un estado natural; de otro, el hombre moral, que es problemático, que es digno y mora en un estado ideal, moral y racional. En otros términos: hay un carácter natural en el régimen de las simples fuerzas (*Staat der Not*) y hay un carácter moral en el régimen de las leyes (*menschlicher Staat der Freiheit*). Es el tránsito del primero al segundo lo que preocupa a Schiller (v. carta III). ¿Cómo conducir del hombre natural al hombre puro, del sentimiento a la conciencia? El autor piensa en dos posibilidades: que el hombre empírico sea oprimido por el hombre puro (y el individuo por el Estado) o “que el individuo se torne en Estado [...], que el hombre que vive en el tiempo *se ennoblezca* hasta alcanzar la dignidad de la idea” (carta IV; trad.: 20s.).⁶⁶ Schiller descarta la primera como *educación defectuosa* y explica –en eso consiste su libro– cómo realizar la segunda.

“[T]rataríase de crear un tercer carácter” (carta III; trad.: 18),⁶⁷ afirma, en este sentido. Se propone por ello, como en la filosofía kantiana, un esquema triádico: mundo real (pasiones egoístas) – estado estético (educación estética individual) – estado ético (obligaciones y

⁶⁴ “[G]lückliche und vollkommene Menschen”; “[die] Totalität in unsrer Natur” (al.: 252s.).

⁶⁵ “[N]ach der Kultivierung und nach der Zivilisierung die noch zu leistende Moralisierung des Menschen” (Jauss, 1990: 81).

⁶⁶ “[D]aß das Individuum Staat wird, daß der Mensch in der Zeit zum Menschen in der Idee sich *veredelt*” (al.: 241).

⁶⁷ “[E]s käme darauf an [...] einen dritten Charakter zu erzeugen” (al.: 240).

responsabilidades). A diferencia de Kant, con todo, este proceso no supone ejercer una violencia moralizante sobre el sujeto; se evita también, por otro lado, el *desastre* de la revolución social (evolución, en lugar de revolución). El arte opera como una *teleología natural* que conduce armoniosamente al *hombre* a la condición de *ciudadano racional*, desplegando en él todas sus disposiciones innatas de forma equilibrada (Voskamp, 1992: 138): a esto refiere el concepto de *totalidad del carácter* (*Totalität des Charakters*; carta IV; v. tmb carta IX). Desde esta óptica, podemos decir de nuevo, con Jauss, que la *educación estética* funciona como sinónimo de *Bildung*.

La argumentación schilleriana retoma la cuestión del carácter transicional de la educación estética en el contexto de la discusión de la *prioridad del impulso sensible* (carta XX), que el autor explica así: “sabemos que [el hombre] comienza por la vida, pura y simplemente, para acabar en la forma; que primero es individuo y luego persona; que, partiendo de las limitaciones, camina hacia lo infinito” (carta XX; trad.: 105).⁶⁸ El impulso sensible implica una determinación pasiva, el formal, por el contrario, una determinación activa. Pues bien: para pasar de la una a la otra precisa el hombre “estar *libre de toda determinación*”, esto es, encontrarse en un “estado de mera determinabilidad” (carta XX; trad.: 106s.). Se trata de un “temple intermedio”, en el cual el espíritu “no está constreñido, ni física ni moralmente”, razón por la cual es “libre”. “Si llamamos físico al estado de determinación sensible y lógico y moral al estado de determinación racional”, agrega Schiller, “habría que denominar *estético* este estado de determinabilidad real y activa” (íd.).⁶⁹ La cultura estética, concluye, “deja en la más completa indeterminación el valor personal de un hombre [...]; lo único que consigue [...] es poner al hombre, por naturaleza, en situación de hacer por sí mismo lo que quiera, devolviéndole por completo la libertad de ser lo que deba ser” (carta XXI; 1920: 110).⁷⁰ El carácter transicional del estado estético queda explicitado más

⁶⁸ “Wir wissen, daß er anfängt mit bloßem Leben, um zu endigen mit Form, daß er früher Individuum als Person ist, daß er von den Schranken aus zur Unendlichkeit geht” (al.: 277).

⁶⁹ “[Der Mensch] muß [...] augenblicklich von aller Bestimmung frei sein und einen Zustand der bloßen Bestimmbarkeit durchlaufen”; “[E]ine mittlere Stimmung [...], in welcher Sinnlichkeit und Vernunft zugleich tätig sind, eben deswegen aber ihre bestimmende Gewalt gegenseitig aufheben [...]. Diese mittlere Stimmung, in welcher das Gemüt weder physisch noch moralisch genötigt und doch auf beide Art tätig ist, verdient vorzugsweise eine freie Stimmung zu heißen, und wenn man den Zustand sinnlicher Bestimmung den physischen, den Zustand vernünftiger Bestimmung aber den logischen und moralischen nennt, so muß man diesen Zustand der realen und aktiven Bestimmbarkeit den ästhetischen heißen” (al.: 278).

⁷⁰ El pasaje completo es así: “Durch die ästhetische Kultur bleibt also der persönliche Wert eines Menschen oder seine Würde, insofern diese nur von ihm selbst abhängen kann, noch völlig unbestimmt, und es ist weiter nichts erreicht, als daß es ihm nunmehr von Natur wegen möglich gemacht ist, aus sich selbst zu machen, was er will – daß ihm die Freiheit, zu sein, was er sein soll, vollkommen zurückgegeben ist” (al.: 279).

tarde: se alude al “tránsito del estado pasivo de la sensación al activo del pensamiento y de la voluntad se verifica [...] pasando por un estado intermedio de libertad estética” (carta XXIII; trad.: 118).⁷¹ El estado físico –hombre dominado por la naturaleza–, el estado estético –liberación de la constricción de la naturaleza– y el estado moral –sometimiento de la naturaleza a la ley– son, pues, “tres momentos diferentes o grados de la evolución” (carta XXIV; trad.: 125)⁷² –hay que subrayar, en este contexto, la relación de identidad que Schiller establece, en una nota al pie, entre filo y ontogénesis.⁷³

El estado estético por el que pasa el individuo implica, por otro lado, un proceso de aceptación consciente de lo que en un principio se rechazaba de forma instintiva: la ley moral. Así lo explica el autor de las *Briefe*: “la ley moral es prohibitiva y se pronuncia en contra del amor a sí mismo que siente el hombre; el hombre la considera, por lo tanto, como algo extraño y ajeno a su ser”. Pero este llega por fin “a comprender que lo extraño y ajeno es el amor a sí mismo, y que la voz de la razón constituye, en cambio, su verdadero e íntimo yo” (carta XXIV; trad.: 132s.).⁷⁴ Este proceso se lleva a cabo gracias a una *revolución de la percepción en el individuo* (*Revolution [der] Empfindungsweise*; carta XXVII). Antes de llevar a cabo una revolución social (Schiller piensa en el fracaso de la Revolución Francesa, que ha devenido en el Terror jacobino), es necesario llevar a cabo una *revolución perceptiva* a fin de, en un segundo momento, realizar en el mundo exterior los ideales ilustrados de libertad, igualdad y fraternidad (v. la carta XVII).

En efecto, mediante el trato con el arte bello –que es la condición de esta revolución estética–, adquiere el hombre un *carácter sociable* (*geselliger Charakter*; carta XXVII). El estado estético posibilita, podemos pensar, una socialización no coercitiva, implica además la revolución de las relaciones de entendimiento entre los sujetos, la cual agradece al hecho de que el arte opera, en términos habermasianos, como catalizador, como forma de comunicación en que los momentos escindidos vuelven a unirse en una totalidad. Esta es, de hecho, la *educación estética*. La relación entre este esquema argumentativo de Schiller y el subgénero *Bildungsroman* resulta *a priori* evidente; al menos, es posible vincular el concepto de educación estética con

⁷¹ “Der Übergang von dem leidenden Zustande des Empfindens zu dem tätigen des Denkens und Wollens geschieht also nicht anders als durch einen mittleren Zustand ästhetischer Freiheit” (al.: 284).

⁷² “[D]rei verschiedene Momente oder Stufen der Entwicklung” (al.: 286).

⁷³ V. carta XXV.

⁷⁴ “[Das Moralgesetz ist] bloß verbiethend und [spricht] gegen das Interesse seiner sinnlichen Selbstliebe, so muß es ihm so lange als etwas Auswärtiges erscheinen, als er noch nicht dahin gelangt ist, jene Selbstliebe als das Auswärtige und die Stimme der Vernunft als sein wahres Selbst anzusehen” (al.: 289s.).

ciertas tendencias al interior de los *Wilhelm Meisters Lehrjahre*.⁷⁵ En este sentido específico, Schiller es el verdadero *precursor intelectual* del concepto de *Bildung* y del *Bildungsroman*.

1.3.3. La *Bildung*, el atraso político alemán y la *introversión de la mirada en la clase burguesa*

¿Por qué los intelectuales alemanes de finales del siglo XVIII reinterpretaron tan unánimemente la noción de *perfectibilité* como *Bildung*? La causa principal de la “revolución estética” es la Revolución Francesa (1789) y, sobre todo, la era del Terror (1792-94), vista con temor desde Alemania: la “revolución estética” schilleriano-goetheana se pensaría a sí misma, precisamente, como “crítica y corrección” de la Revolución Francesa (Borchmeyer, 1979: 3; Jauss, al. 1990: 84; Gnüg, 1983: 117s.; Vosskamp, 1989: 344; Groppe, 2008: 21).⁷⁶ Mas esto no explica los casos de los autores que esbozaron sus ideas antes de esa fecha: es por eso que es necesario pensar en una respuesta que contemple tanto la Ilustración (el caso de los autores que escribieron *antes* de 1789) como el Clasicismo (esto es, básicamente, Schiller y Goethe, que escribieron, respectivamente, las *Briefe* y los *Lehrjahre* en los años inmediatamente posteriores a este acontecimiento fundamental en la historia político-social europea). La explicación más plausible resulta de una consideración de la noción de formación o *Bildung* desde una perspectiva socio-histórica: la *burguesía en ascenso*,⁷⁷ imposibilitada de acceder al poder político en la Alemania

⁷⁵ En su “El ideal del hombre armonioso en la estética burguesa” (1938), Lukács explica este pasaje como sigue: Goethe y Schiller creen que pequeños grupos humanos estarían en condiciones de realizar prácticamente el ideal de la personalidad armoniosa, y que mediante esta realización podrían constituir células reproductoras para la difusión de dicho ideal por toda la humanidad. Aproximadamente de modo análogo a como Fourier esperaba de la realización de un falansterio seguiría una transformación progresiva de la sociedad entera al socialismo entendido a su manera. Una creencia semejante constituye también el fundamento del pensamiento pedagógico en el *Wilhelm Meister*, y con esperanzas utópicas parecidas termina la obra de Schiller *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1966: 116).

⁷⁶ “Die Bildungsidee nimmt [...] Bezug auf das Terrorregime des Robespierre und stellt die Frage, wie die Ziele der Französischen Revolution zu verwirklichen wären, ohne dass diese in Terreur und politischer Auflösung zu Schaden kämen. Die Lösung war die *Bildung des Menschen*” (Groppe, 2008-2009: 21). Cf. también: “[die] Bildungskonzept [lässt sich] als Antwort auf die durch die Französische Revolution evidente gewordene Krisenerfahrung der beginnenden Moderne verstehen” (Vosskamp, 1989: 344). Acerca del caso particular de Goethe, afirma Borchmeyer que “die zerstörte Einheit, die zerrissene menschliche Solidarität ist für [ihn] eine schmerzliche Grunderfahrung der Französischen Revolution gewesen” (Borchmeyer, 1979: 3). Este crítico señala, con todo, una diferencia entre el autor del *Faust* y Schiller: “seine [i. e. Schillers] Einstellung zur Französischen Revolution [war] nicht von vornherein so dezidiert ablehnend wie diejenige Goethes”. Concede, finalmente, sin embargo, que “Schillers Antwort auf die Revolution finden wir nicht in seiner Dichtung, sondern in seiner Ästhetik”, encuentra en *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* el documento más cabal de esta réplica (ibíd.: 15) y concluye que “Schillers Idee der ästhetischen Erziehung ist eine latente politische Idee, geboren aus der Enttäuschung über die blutigen Ereignisse der Revolution” (ibíd.: 16).

⁷⁷ El subcapítulo “Aufstieg des Bürgertums”, incluido en *Empfindsamkeit* (Sauder, 1974) sigue siendo fundamental para comprender este fenómeno.

dividida en múltiples estados y dominada por nobles despóticos, buscaba legitimarse como clase social, y encontró en la *cultura*, en la *formación espiritual*, en la *meritocracia cultural individual* (Ruppert, 1983: 192; O'Boyle, 1968: 584-608; Sorg, 1983: 30; Kocka, 1995), el medio para hacerlo. *Esto es lo que explica que la perfectibilité se transformara, en suelo alemán, en la compleja noción de Bildung.*

La categoría social de *burguesía alemana ilustrada* y el concepto *idealista-clasicista* de *Bildung*, entendido como *desarrollo armónico de la personalidad*, son, en efecto, inseparables. Es el “Projekt einer bürgerliche Lebensführung” (Groppe, 2008-2009 10), ideado complejamente como una oposición apolítica⁷⁸ respecto de la nobleza que incluye, al mismo tiempo, de forma contradictoria, un posible acercamiento a la misma *vía ascenso social*. La *Bildung* y, un poco más tarde y en el marco de la *refuncionalización del género novela como medio de educación del lector*⁷⁹ y de *eclosión de los géneros autobiográficos* en los países centrales de Europa,⁸⁰ el

⁷⁸ “A mediados del siglo XVIII”, explica Llamas Ubieto, “la intelectualidad burguesa alemana expresa su enfrentamiento político con la aristocracia defendiendo valores de mejora moral y formación interior como exclusivos del sistema burgués y construye de ese modo una conciencia de unidad de clase en torno a ellos. De esta forma, sustancializa un conjunto de valores como un todo autónomo, la *Kultur*, que ha de protegerse” (2012: 23)

⁷⁹ Al menos desde Blanckenburg, pasando, por ejemplo, por Moritz (Voskamp, 1992: 144; 1996: 478), se trata de, con la novela, educar al lector o, en todo caso, ayudarlo a educar a otros. En este sentido, las novelas de formación han de ser estudiadas a partir de la consideración del contexto histórico-cultural por el cual se forma una clase media ilustrada que requería géneros literarios nuevos, burgueses (lo cual las relaciona con la novela ilustrada, desde Fielding y Sterne, pasando por Diderot y Rousseau hasta Pestalozzi) (Selbmann, 1988: 4s.). O, mejor aun, no tanto las novelas de formación, sino la tendencia mayoritaria (hasta por lo menos mediados del siglo XX) a ver en ellas la representación del ideal ilustrado de formación, debe ser entendida como una tentativa de construcción identitaria de una burguesía ilustrada (*Bildungsbürgertum*) políticamente relegada (Voskamp, 1982: 229; *ibid.*, 1989: 348ss.).

⁸⁰ El individualismo burgués moderno es un fenómeno que surge a finales del siglo XVIII en toda Europa. De esto da testimonio el surgimiento generalizado de los géneros autobiográficos. Pfothenauer, por ejemplo, deriva del fin de la explicación providencialista del mundo y de la historia el interés, en el último tercio del siglo XVIII, por la antropología y, en particular y como una de las orientaciones de la misma, la *autobiografía* (1987: 2ss). Este género literario pone en escena la situación existencial ante la que se halla, a diferencia del hombre medieval, el individuo moderno: el sentido de la propia historia de vida, la conexión entre los distintos episodios vividos, no está dada, sino que debe ser buscada, construida (Pfothenauer, 1987: 2). Voskamp se refiere, en esta misma línea, al “problema de la indeterminación de la subjetividad” que produce el reemplazo de una sociedad estamental por una sociedad burguesa orientada funcionalmente (1996: 472). Prieto, por su parte, alude, para explicar, de nuevo, el surgimiento de la autobiografía europea moderna en el siglo XVIII, a un “sistema compensatorio” que actúa sobre la angustia humana en el “vacío de un tiempo sin objetivos finales” (Prieto, 1982: 10). Amícola explica que “la autobiografía como género literario sufre una eclosión singular [...] cuando la novela de educación irradia sobre todos los subgéneros novelísticos a fines del siglo XVIII un prestigio desconocido antes” (2007: 14). También Lejeune destaca, más allá de su planteo vinculado a una teoría de la recepción, la importancia del contexto de nacimiento de la autobiografía moderna: “¿Quién se expresa por medio del ‘yo’ autobiográfico?”, se pregunta; “¿se trata de una persona psicológica y, por lo tanto, exterior al lenguaje o es ella un mero efecto de la enunciación?” (1996: 33s.). Lejos de dar respuesta a este interrogante, Lejeune postula que los discursos de la subjetividad y de la individualidad deben ser analizados en tanto mitos de nuestra civilización, con lo cual reenvía al contexto en que surge la autobiografía moderna: las últimas décadas del siglo XVIII europeo. Pues bien, como muestra Amícola, la condición de posibilidad del surgimiento de ambos géneros es “la emergencia de la clase burguesa” (2007: 14). Es la clase burguesa en ascenso la que va a separar “vida privada y pública”, y la que va a poner el acento, en el plano

Bildungsroman, expresarían, desde esta óptica, un *apolitismo burgués* “obligado” por las circunstancias –muy distintas a las que existían en Francia e Inglaterra, países en los que sí había una esfera pública burguesa propiamente dicha⁸¹ y vinculado, por otro lado, a diversos fenómenos como, centralmente, la *reivindicación de la esfera íntima y familiar*.⁸² Este proceso histórico-intelectual fue entendido en los términos de un *individualismo cultural apolítico* (Wilhelm Dilthey, 1906),⁸³ de una *introversión de la utopía* (Karl Mannheim, 1929),⁸⁴ de *individualismo formativo* (*Bildungsindividualismus*; Thomas Mann, 1916),⁸⁵ de una época de la *formación humana clásica* (Thomas Mann, 1932),⁸⁶ de una *utopía estética* (Lukács, 1938)⁸⁷ o, finalmente, de una *emancipación psicológica y moral* (Sauder, 1974: 53).

ideológico y literario, en “la conciencia de la situación del hombre como ser solitario, la conciencia de sí, el valor de la introspección, la búsqueda identitaria y el robustecimiento de la idea de sujeto” (ibíd.: 15). Esto, que no es otra cosa que el individualismo burgués, sostiene Amícola, puede rastrearse ya, germinalmente, en el Renacimiento (2007: 16), pero es solo en el siglo XVIII que alcanza su forma moderna. Amícola habla, en consecuencia, para referirse a la autobiografía, la novela autobiográfica, la novela de formación, las historias de vida, las memorias, etc., de “géneros que proponen toda cierta objetivación del yo”, es decir, de “narrativas del yo” (2007: 15). La tematización del yo en un mundo burgués que, en relación al mundo medieval cristiano, se ha vuelto contingente, es, entonces, lo que une la autobiografía con la novela de formación.

⁸¹ “Die deutsche Aufklärung blieb im allgemeinen abstrakt, kümmerte sich kaum um Probleme der Ökonomie und Politik. Die langsamere Emanzipation des kritischen Denkens aus der Botmäßigkeit der Theologie, der Mangel an einer breiten Schicht von unschwer miteinander kommunizierenden und rasonnierenden Bürgerlichen, an ‚bürgerlicher Gesellschaft‘ überhaupt, die Wendung nach innen und das Sich-Begnügen mit der Bildung des Individuums, schließlich das Fehlen demokratischer und revolutionärer Tradition – verglichen mit England und Frankreich – charakterisieren die Bedeutungslosigkeit des deutschen Bürgertums im 18. Jahrhunderts. Was sich dennoch im Sinne bürgerlichen Selbstbewußtseins artikuliert, bleibt vereinzelt und kann keine effektive Öffentlichkeit bilden” (Sauder, 1974: 55).

⁸² A partir de la segunda mitad del siglo dieciocho aparece la noción de *familia* en la lengua coloquial alemana. Lo hace teñida de un significado *sentimental*, en oposición a la *ratio* imperante en la esfera laboral. Explica Sauder que “[m]it der Lösung der städtischen Kleinfamilie aus der Gesamtheit des ‚Hauses‘ dringt das Wort ‚Familie‘ in die deutsche Umgangssprache ein und erhält seine emotionale Bedeutung” (Sauder, 1974: 51). Así prosigue: “Als Äquivalent zum adligen Sich-Verhalten pflegten die ‚gebildeten Stände‘ die Bildung der einzelnen Persönlichkeit, Verinnerlichung, Gefühl und die Versenkung ins Buch oder das Schreiben. Der spezifische Ort für die Ausbildung dieses bürgerlichen Bewußtseins im eingeschränkten Sinn ist die kleinfamiliale Intimsphäre – dies ist auch der ideologische Ort der psychologischen und moralischen Emanzipation, der die politisch-ökonomische entsprechen sollte” (ibíd.: 53). El matrimonio y, más en general, la familia, devienen, así, una “Gefühls- und Geistesgemeinschaft” que procura separarse de la esfera de lo público, del estado, de la sociedad (Habermas, 1990: 107-116; Sorg, 1983: 30). En su interior se redefine también la *infancia* en tanto categoría psicológica: el niño es concebido como un individuo cuyo futuro es incalculable, impredecible (Sorg, 1983: 31).

⁸³ Cf. sobre todo *Das Erlebnis und die Dichtung*.

⁸⁴ En su *Ideologie und Utopie* (1929), al referirse al segundo tipo ideal de mentalidad utópica, *la idea humanitario-liberal*, basada en una idea reguladora de razón, Mannheim sostiene que, en Alemania, donde no fue posible seguir el camino del ataque político como en Francia, “la *utopía se introvertió* y adoptó un matiz subjetivo. En este caso, la vía hacia el progreso no se buscó por hechos externos o revolucionarios, sino exclusivamente por la constitución interna del hombre y sus transformaciones” (1973: 223s.).

⁸⁵ V. su “Der Entwicklungsroman” (1993: 289)

⁸⁶ En su conferencia “Goethe als Repräsentant des bürgerlichen Zeitalters” (1932), Mann se refiere a “una época de la cultura alemana, [...] la época clásica, a la que los alemanes deben el honroso título de pueblo de poetas y pensadores; [una] época de un individualismo idealista que estableció verdaderamente el concepto alemán de cultura y cuyo encanto humano consiste, especialmente en la obra de Goethe, en una característica unión psicológica de

1.4. El subgénero novelístico *Bildungsroman*

1.4.1. El *Bildungsroman* como realización literaria de la idea de *Bildung*

¿Cómo se llega, entonces, de la *Bildung* (en tanto tergiversación de la *perfectibilité* rousseauiana) al *Bildungsroman*? ¿Qué relación hay entre el concepto filosófico y el subgénero, más allá del nombre en común? Hay que decir, en primer término, que el salto de la noción de *Bildung* al *Bildungsroman* no se explica a partir de la mera lectura de las novelas que hoy en día se consideran *Bildungsromane*. Es cierto que la publicación de *Geschichte des Agathon*, de la novela psicológica pesimista *Anton Reiser* y de los *Wilhelm Meisters Lehrjahre* coincide temporalmente con la recepción tergiversada de la noción de *perfectibilité* por parte de los intelectuales alemanes y que, seguramente, estas obras solo pueden ser entendidas si se tiene en cuenta el concepto de *Bildung*, pero también lo es que estos novelistas no escribieron sus novelas tan solo con el objetivo de contribuir a la discusión teórica. Si no, habrían escrito ensayos, y no novelas. Queremos decir: que, por ejemplo, el *Agathon* sea la primera *utopía temporal psicológico-individual* alemana novelada basada en el concepto filosófico de *Bildung* (Vosskamp, 1989: 339)⁸⁸ y, en ese sentido, el primer *Bildungsroman* (Beddow, 1982: 6s.) es una

autoformación y autoperfeccionamiento, con el pensamiento educador, de suerte que ese pensamiento forma el puente y es la transición entre el mundo de lo íntimo y personal y el mundo de lo social. [Se trata pues] de la época de la formación humana clásica” (Mann, 1961: 71).

⁸⁷ V. “Das Ideal des harmonischen Menschen in der bürgerlichen Ästhetik” (1966: 116s.). Muy similar es la tesis de su *Die Seele und die Formen* (1910), en donde este sostiene que a finales del siglo XVIII, cuando en Francia “res[onaba] la tierra [por las] batallas” “de la burguesía combatiente, victoriosa y consciente de su victoria”, “para Alemania no había más que un camino hacia la cultura: el interno, el de la revolución del espíritu; nadie podía pensar seriamente en una revolución real”. “Toda energía se dirigió hacia adentro” (Lukács, 1985: 79s.; el filósofo húngaro interpreta de este modo la famosa frase de Friedrich Schlegel según la cual “la Revolución Francesa, la *Doctrina de la ciencia* de Fichte y el *Meister* de Goethe son las tendencias más grandes de la época” [fr. N° 206 del *Athenaeum*; cit. en Carugatti y Giron, 2005: 14]). “Los hombres destinados a la acción tenían que enmudecer o consumirse, o convertirse en meros utópicos y jugar con audaces posibilidades del pensamiento; hombres que del otro lado del Rin habrían sido héroes trágicos no podían aquí vivir su destino más que en las poesías” (1975: 80). Así describe Lukács la “mortal soledad” (*tödliche Einsamkeit*) de los intelectuales alemanes: “Como no se podía pensar en un progresar externo, toda energía se dirigió hacia adentro, y pronto ‘el país de los poetas y de los pensadores’ superó a todos los demás en profundidad, finura, y fuerza de la interioridad. Con eso, empero, se hizo también cada vez mayor el abismo [entre] los llegados arriba [y] todos los que estaban abajo, [que] vivían en siglos pasados hacia mucho tiempo. [Es por esto último que] el descenso era ya imposible. [Pero] no menos imposible era subirlos [a los de abajo] para conseguir anchura y sostén arriba. Solo hacia arriba conducía el camino: el camino a la mortal soledad [, entendida como un] mar de individualismos caprichosos y desenfrenados” (ibíd.: 80s.).

⁸⁸ Vimos más arriba que hacia mediados del siglo XVIII eclosionan las *utopías temporales seculares* en el marco del *cambio experiencial* que supone el paso de la sociedad estamental a las sociedades orientadas en un sentido funcional (cf. la *temporalización* de Koselleck). Ahora bien: si en Francia, con la publicación de *L’an deux millequatrecentquarante, rêve s’il en fut jamais* (1770/71) de Louis Sébastien Mercier, se funda la *utopía temporal*

postulación que debemos a la teoría literaria, a la *historia de recepción* de esta novela. Es en esta que hay que leer la emergencia del *Bildungsroman* como subgénero novelístico específicamente vinculado a la noción de formación. El *Bildungsroman* es, como ningún otro subgénero novelístico, un producto de la teoría y la crítica literarias.

El *Versuch über den Roman* del ilustrado pietista Friedrich Blanckenburg es, al mismo tiempo que una temprana recepción del *Agathon*, el primer documento teórico de la historia de recepción del subgénero (v. Müller, 1962: 59; Köhn, 1969: 53). Su idea de que el mundo concebido por el novelista no puede ser contingente, sino que tiene que estar regido por un *fin último* (*Endzweck*), a saber, un ideal de *perfección* (relativo y limitado al individuo concreto del que se trate; Blanckenburg, 2008: 202), es fruto no solo de su lectura de la teleología optimista de Leibniz, sino también de Rousseau (Voskamp, 1996). En este sentido: el autor del *Versuch* es el primero en aplicar la noción de *Bildung* –entendida como *corrección* de la *perfectibilité* rousseauiana– a la teoría de la novela. Al sostener que una novela que se precie de tal (el modelo es la *Geschichte des Agathon*) ha de representar la *historia interior* (*innere Geschichte*),⁸⁹ “la formación de un carácter a partir de diversos acontecimientos” (2008: 201), Blanckenburg piensa, a la manera de aquellos que entienden la *perfectibilité* en un sentido positivo, en términos de un *mejoramiento necesario* del ser humano. La *historia interior* es la *historia del mejoramiento de la interioridad del héroe*. De modo que en el *Versuch über den Roman* se sientan las bases para concebir la idea de que con la *Geschichte des Agathon* nace un tipo de novela específicamente novedoso respecto de sus precursores ingleses (Defoe, Fielding y Richardson),⁹⁰ basado en la “psychological plausibility” (Beddow, 1982: 30)⁹¹ y en una *teleología optimista* del desarrollo del individuo, la cual se contradice, llamativamente, con el patente tono irónico y escéptico del final de la novela de Wieland (v., para esto, Beddow, 1982: 61). No tanto la novela *Geschichte des Agathon* considerada *en sí misma*, sino que es el *ensayo* blanckenburgiano el que explica el *salto* de la noción de *Bildung* al subgénero *Bildungsroman* (por más que este termino no existiera aún). De modo que ya en este momento inaugural –y con

política, en Alemania, con la publicación del *Agathon* se funda, en cambio, “eine individualpsychologisch fundierte Zeitutopie des vervollkommungsfähigen und sich permanent vervollkommenden Individuums” en virtud del *télos normativo de la totalidad individual* (Voskamp, 1989: 339).

⁸⁹ Blanckenburg es, en esta línea, quien descubre el mundo de lo *privado* para la teoría y la praxis literaria alemanas (Voskamp, 1989: 338s.).

⁹⁰ Para una explicación de la *diferencia cualitativa* entre la novela de Wieland y la de los ingleses, v. Beddow, 1982: 23ss.

⁹¹ Entendida en términos de recepción: el lector compara la representación ficcional con su propio conocimiento del *corazón humano* (Beddow, 1982: 44)

esto nos adelantamos a cuestiones que consideramos más adelante— se verifica una divergencia entre la producción teórica acerca del subgénero y la praxis novelística misma, lo cual es característico y básico para entender la brecha que separa la complejidad intrínseca de las novelas particulares y las concepciones más o menos estereotipadas que ligan unívocamente el *Bildungsroman* a una noción optimistamente teleológica de *Bildung*.

En la historia de la teoría del *Bildungsroman*, con todo y más allá de este importante punto de partida, el nacimiento del subgénero a partir de la noción de *Bildung* ha sido explicado en buena medida sobre la base de una mentada relación de identidad entre el ensayo schilleriano *Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen* y la novela de formación de Goethe, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Karl Morgenstern fue el primero en llevar a cabo esta operación crítica. Más tarde, durante el siglo XX, esta ha sido reivindicada y fundamentada por diversos autores. En su “Das Ideal des harmonischen Menschen in der bürgerlichen Ästhetik” (1938)⁹² y en su *Der junge Hegel* (1938; publ. 1948), por ejemplo, György Lukács sostiene esta tesis.⁹³ También Dieter Borchmeyer estudia las *Briefe* en su relación de identidad con los *Lehrjahre*, sobre todo en vista del concepto de *bella apariencia* (Borchmeyer: 1979: 21s.).⁹⁴ Mas fue Jauss el más influyente en este sentido. Lo sugiere por primera vez en *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik* y lo repite en *Der literarische Prozeß des Modernismus von Rousseau bis Adorno*: como ya tuvimos ocasión de ver, la *educación estética* schilleriana no es diferenciable de la noción de *Bildung*; se trata de la respuesta del idealismo alemán (de Schiller) a Rousseau (Jauss, 1990: 87s.). Jauss ve en los *Wilhelm Meisters Lehrjahre* el correlato literario de la teoría schilleriana de la *educación estética*

⁹² “Una creencia semejante [en la *utopía estética* de la “armonía posible de las pasiones humanas”] constituye [...] el fundamento del pensamiento pedagógico en el *Wilhelm Meister*, y con esperanzas utópicas parecidas termina la obra de Schiller, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*” (1996: 116).

⁹³ Lukács, 1972: 217, 266. Cf. también la constatación del primer teórico inglés del *Bildungsroman*, Roy Pascal (*The German Novel*, 1956: 7s.).

⁹⁴ “Schillers *Staat des schönen Scheins* weist zurück auf das Ziel, das Schiller den ‚Horen‘ gesetzt hat: die Bildung eines gesellig-ästhetischen Zirkels, der sich an den Umgangsformen der ‚guten Gesellschaft‘ orientiert. Schon der Begriff des Scheins läßt an das aristokratische Geselligkeitsideal denken. Die ganze Existenz des Edelmanns, so heißt es im *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, ziele auf das ‚Scheinen‘, auf Repräsentation. ‚Der Bürgerliche arbeitet und der Adelige repräsentiert‘, schreibt Schiller in seinem Aufsatz *Über die notwendigen Grenzen beim Gebrauch schöner Formen* (1795) [...]. Diese repräsentative Existenz, die ‚Kompetenz‘ des Adligen im ‚Umgang mit der großen Welt‘ sei aber ‚in Absicht auf die äußere und ästhetische Bildung unstreitig als Vorteil zu betrachten‘. Ein Beleg für den Zusammenhang zwischen aristokratischer und ästhetischer Erziehung! [...]. Was Schiller und Goethe (*Wilhelm Meister!*) erstreben, ist eine wechselseitige Annäherung der Stände, d. h. nicht nur eine Verbürgerlichung des politisch-ökonomischen Lebens, sondern ebenso eine ästhetische Adelung der prosaisch-formlosen bürgerlichen Existenz. Diese Tendenz erklärt die bewußte Restauration der geselligen Verhaltensnormen und ästhetischen Formen des ancien régime” (Borchmeyer, 1979: 21s.).

y, en este sentido, “der deutsche *Emile*” (1990: 87s.), esto es, el *Emile* de la *educación estética* (Jauss, 1982: 647-653).⁹⁵

En efecto, como vimos, las *Briefe* schillerianas constituyen un documento central en la explicación del “nacimiento” del *Bildungsroman* en tanto “respuesta” a Rousseau, pues permite pensar la novela goetheana como contestación a la novela educativa del ginebrino. La noción de artista pedagógico es también clave. El *artista pedagógico* schilleriano, que tiene una “apreciación integral antropológica” (carta IV; trad.: 20s.),⁹⁶ entiende que “el hombre es a la vez el material sobre el que trabaja y el empeño que [él, el artista] se propone realizar”. Respeta, por ello, “la personalidad y característica del material sobre el que trabaja”, esto es, se preocupa por que “el hombre interior [esté] de acuerdo consigo mismo”, por la “totalidad del carácter” del individuo (ibíd.: 22.). El *artista pedagógico* (también denominado *político*) se opone así al *mecánico*, que, cuando toma “en sus manos la masa informe para reducirla a la figura que sus propósitos demandan, no siente el menor escrúpulo de inferirle agravio y violencia, pues la naturaleza que el trabaja no merece por sí misma ningún respeto” (íd.).⁹⁷ El artista pedagógico trata de corregir la situación “actual”, en la que, como vimos, “clases enteras de hombres [...] desenvuelven tan sólo una parte de sus disposiciones, mientras que las restantes, como órganos atrofiados, apenas se manifiestan por señales borrosas” (carta VI; trad.: 29).⁹⁸ Se ocupa de que las potencialidades o disposiciones innatas y particulares de un determinado individuo puedan desarrollarse de forma equilibrada y conformen así una personalidad armónica, la *totalidad del*

⁹⁵ En los *Lehrjahre*, se afirma en *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*, Goethe retomó el problema del modelo rousseauiano de la educación natural. Así prosigue: “Dann erweist sich der ‚Umweg‘ der vermeintlichen *theatralischen Sendung* als der neue Weg ästhetischer Bildung, der den deutschen ‚Emile‘ aus der von Rousseau nicht gelösten Aporie: *il faut opter entre faire un homme ou un citoyen* herausführt. Schauplatz der Lehrjahre ist nicht mehr die ländliche Abgeschiedenheit, sondern das Theater, offensichtlich in derselben Funktion, den Einfluß der *ungebildeten Gesellschaft* zunächst zu suspendieren, doch mit dem Vorzug, daß natürliche Erziehung hier in Geselligkeit sich vollziehen kann und Wilhelm dem Grundwiderspruch des *Emile* enthebt, der einsam zum Menschen heranwachsen und dann doch Bürger sein sollte. So wird das Theater im *Wilhelm Meister* zum Ort der ästhetischen Bildung und damit – wie Körner im Horenbrief formulierte – *die Brücke aus der wirklichen Welt in die ideale*. Es ist die Zwischenwelt des Spiels, in der die menschliche Natur sich in der Ganzheit des Individuums entfalten und durch das Schöne zwangslos zum Nützlichen geführt werden kann, die *beide zusammen erst einen Menschen ausmachen*” (1982: 648).

⁹⁶ “[V]ollständige anthropologische Schätzung” (al.: 241).

⁹⁷ El pasaje completo es así: “Ganz anders [respecto del artista mecánico] verhält es sich mit dem pädagogischen und politischen Künstler, der den Menschen zugleich zu seinem Material und zu seiner Aufgabe macht. Hier kehrt der Zweck in den Stoff zurück, und nur weil das Ganze den Theilen dient, dürfen sich die Theile dem Ganzen fügen. Mit einer ganz andern Achtung als diejenige ist, die der schöne Künstler gegen seine Materie vorgibt, muß der Staatskünstler sich der seinigen nahen, und nicht bloß subjektiv und für einen täuschendem Effekt in den Sinnen, sondern objektiv und für das innere Wesen muß er ihrer Eigenthümlichkeit und Persönlichkeit schonen” (241s.).

⁹⁸ “[G]anze Klassen von Menschen [entfalten] nur einen Theil ihrer Anlagen, während daß die übrigen, wie bei verkrüppelten Gewächsen, kaum mit matter Spur angedeutet sind” (al.: 247s.).

carácter. El *artista pedagógico* es así uno que posee la sensibilidad necesaria para comprender las posibilidades latentes específicas de cada individuo y que procura que las mismas puedan desarrollarse en la experiencia de la realidad. No persigue, por otro lado, fines práctico-utilitarios, sino que piensa en términos de armonía y felicidad. Resta decir que cuando Lukács, en su *Theorie des Romans*, define el *Erziehungsroman* (i. e. el *Bildungsroman*) a partir *medio educativo* (*Erziehungsmittel*), no hace sino usar el concepto de artista pedagógico en el análisis de los *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. En este punto el aporte de Schiller es, de nuevo, medular.

El autor de *Die Räuber* no solo escribe *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*, texto con el cual “tergiversa” la *perfectibilité* rousseauiana, también sienta las bases para una comprensión *idealista* del subgénero a partir, precisamente, de su concepto de *educación estética*. Schiller es también importante, en este sentido, como lector privilegiado de los *Lehrjahre* goetheanos, y como precursor de un tipo interpretación *optimista, idealista*, de los mismos (y, *avant la lettre*, del *Bildungsroman*). En este punto Schiller no está solo, sino que comparte su “responsabilidad” con su colega y amigo Christian Gottfried Körner. Estos dos autores son, además de Blanckenburg, los iniciadores de la posibilidad de existencia (concretada poco después por Morgenstern) de un modo específico de concebir el subgénero novelístico. El autor de las *Briefe* sostiene, por ejemplo, en una muy citada carta a Goethe (del 8 de julio de 1796), acerca del *Meister*, que en esta novela vemos cómo el héroe “tritt von einem leeren und unbestimmten Ideal in ein bestimmtes, tätiges Leben, aber ohne die idealisierende Kraft dabei einzubüßen” (Schiller/Goethe, 2005: 237; carta a Goethe del 8 de julio de 1796). Körner, por su parte, anota: “Die Einheit des Ganzen denke ich mir als die Darstellung einer schönen menschlichen Natur, die sich durch die Zusammenwirkung ihrer innern Anlagen und äußern Verhältnisse allmählich ausbildet. Das Ziel dieser Ausbildung ist ein vollendetes *Gleichgewicht* – Harmonie mit Freiheit” (Schiller/Körner, 1973: 252; carta a Schiller de noviembre de 1796, publicada en la revista *Die Horen*).⁹⁹ La lectura schilleriana-körneriana del *Wilhelm Meister* sentó las bases para una comprensión *optimista* de todo el subgénero *Bildungsroman*.¹⁰⁰ En la recepción clasicista (Schiller-Körner) del *Meister* goetheano la idea de una *temporalización de la utopía* que está en la base de la compleja noción de formación adquiere, pues, unos rasgos muy

⁹⁹ Para un comentario sobre la importancia de esta carta, v. Steiner, 1997: 134 y Vosskamp, 1982: 229. Gille sostiene que la “Überhöhung und Verzeichnung des Helden” por parte de Körner no solo está influida por los escritos antropológicos de Schiller sino también por la teoría de la novela de Blanckenburg (Gille, 1971: 37).

¹⁰⁰ Klaus Gerth encuentra que el modo en que Dilthey lee las novelas de formación remite a la carta de Schiller a Goethe del 8 de julio de 1796 (1996: 105).

específicos: la de un *télos normativo de la totalidad individual*. Con Morgenstern, y sobre todo con Dilthey, esto cobra más ímpetu.

Morgenstern pasó a la historia de la crítica por acuñar el término *Bildungsroman*, en una serie de tres lecciones universitarias dictadas en los años 1810, 1819 y 1820, y publicadas, respectivamente, en 1811, 1820 y 1824¹⁰¹ (Morgenstern, 1988; cf. tmb. Martini, 1961). Al hacerlo, llevó a cabo una operación crítica de enormes implicancias en la historia de la recepción posterior del subgénero. Básicamente, se basó en el modo en que el *Wilhelm Meister* de Goethe había sido recibido por Schiller y Körner, y vio allí el criterio de definición de un nuevo subgénero de novela, el *Bildungsroman*. Toda novela de formación, dice, en esta línea, pone en escena, efectivamente, la formación del héroe hasta un *determinado estadio de perfección*; agrega, además, que de este modo se fomenta la formación del lector (Morgenstern, 1988: 64).¹⁰²

Décadas más tarde, el diccionario de los hermanos Grimm define una de las acepciones del término *Bildung* citando el *Wilhelm Meister* goetheano: “todos los hombres entregados a la formación de su espíritu [*innere Bildung*], olvidan las circunstancias exteriores” (Goethe, trad.: 579;¹⁰³ Grimm, 1860: 225). Esto es: entienden el término *Bildung* como *innere Bildung*,¹⁰⁴ como un proceso de orden estrictamente interior (si bien advierten, con Goethe, acerca de los peligros que acarrea esto para el individuo). En cierto sentido en la misma línea están las muy influyentes consideraciones de Wilhelm Dilthey. Este emplea la palabra *Bildungsroman* por primera vez en *Leben Schleiermachers* (1870).¹⁰⁵ En 1906 (en *Das Erlebnis und die Dichtung*), se vuelve a

¹⁰¹ Los títulos de estos trabajos son, respectivamente: “Über den Geist und Zusammenhang einer Reihe Philosophischer Romane”, “Über das Wesen des Bildungsromans” y “Zur Geschichte des Bildungsromans”.

¹⁰² Con Morgenstern el subgénero *Bildungsroman* se institucionaliza en su acepción *idealizante, optimista*. Esto ocurre, significativamente, en los mismos años en que se publican las *Lebensansichten des Kater Murr*, en las que Hoffmann parodia y caricaturiza el modelo de novela propuesto por Goethe en sus *Lehrjahre*, con lo cual queda en evidencia que el tipo de interpretación del subgénero que comienza con Schiller y que Morgenstern “inventa” para la práctica académica está teñido ideológicamente. Pues el profesor de estética hace algo más además de postular la idea de la *armonía formativa*: supone, por primera vez en la historia de la recepción de las novelas de formación en general y de los *Lehrjahre* en particular, que el *Bildungsroman* puede ayudar en el proceso de constitución de una nación alemana; más aún, agrega, a partir de la liberación alemana de la ocupación francesa (Morgenstern, 1988: 71).

¹⁰³ “[Es ist] die Art aller der Menschen [...], denen an ihrer innern Bildung viel gelegen ist, daß sie die äußeren Verhältnisse ganz und gar vernachlässigen” (Goethe, al.: 869s.).

¹⁰⁴ En esto, la definición de los Grimm no se diferencia en nada de la del diccionario de Johann Christoph Adelung (1793), en el que se define el significado del verbo *bilden* en los siguientes términos: “orientar correctamente las capacidades del espíritu y de la voluntad” (1962: 59).

¹⁰⁵ La fecha en que Dilthey publica su trabajo, esto es, un año antes de la fundación del Imperio (1871), no es casual. Dilthey fue el gran popularizador, entre otras cosas, de una interpretación nacionalista del *Bildungsroman*, de una comprensión del mismo como propiamente alemán y ajeno a la antiindividualista civilización occidental. Estas ideas fueron retomadas más tarde por Hermann Anders Krüger (en su *Der neuere deutsche Bildungsroman*; 1906: 258ss.), Thomas Mann y otros.

ocupar del subgénero. Aquí queda ya en evidencia su deuda con la línea interpretativa Schiller-Körner-Morgenstern. Si los trabajos de este último habían pasado desapercibidos (Steiner, 1997: 138), la interpretación de Dilthey se volvió, por el contrario, enormemente popular (Steinecke, 1984: 89; Mahoney, 1989; Jost, 1969: 144.). A partir de sus estudios el concepto de *Bildungsroman* fue entendido como representación de una *armonía*, de un *desarrollo individual hacia la perfección*. Sin embargo, Dilthey hizo algo más: supuso que el subgénero era una especificidad alemana, por su tendencia a representar la *interioridad* del héroe; esto es, por su apolitismo y su predilección por todo aquello que concierne a la *espiritualidad*. Es llamativo que en el centro de esta operación crítica esté nuevamente el *Meister* goetheano: “Ich möchte die Romane, welche die Schule des Wilhelm Meister ausmachen (denn Rousseaus verwandte Kunstform wirkte auf sie nicht fort), *Bildungsromane* nennen” (Dilthey, 1922: 317), dice en 1870. En 1906, agrega que en este tipo de novelas “las disonancias y los conflictos con la vida aparecen como los puntos necesarios de tránsito del individuo hacia la madurez y la armonía” (1953: 370). Con Dilthey, la tradición crítica iniciada en Blanckenburg alcanza un punto culminante y adquiere un carácter muy específico: la *armonía*, la *perfección* debe ser pensada, a la hora de estudiar las novelas de formación, en términos estrictamente individuales y anímicos: se trata de la “*Verinnerlichung des Bildungsromans*” (Voskamp, 1982: 228), aunque también, agregamos, de su “alemanización”.

Son naturales continuadores de Dilthey tanto el reaccionario *Geist der Goethezeit*, de H. A. Korff (el tomo dedicado al Clasicismo alemán es de 1930) como Thomas Mann (además de trabajos influyentes como *Die religiöse und die humanitätsphilosophische Bildungsidee und die Entstehung des deutschen Bildungsromans im 18. Jahrhundert* [1934] de E. L. Stahl y *Der Deutsche Bildungsroman* [1941] de Borchardt). El primero sostiene que en los *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, y, por extensión, se puede pensar, en el *Bildungsroman*, tiene lugar un *equilibrio* entre el yo y el mundo (una armonía del individuo con la sociedad [Korff, 1988: 323]) en el que resuenan la “idea de belleza” y el ideal clásico de la “bella humanidad” (Korff, 1988: 322). No muy ajeno a estas ideas se muestra el autor de *Der Zauberberg*: en “Goethe als Repräsentant des bürgerlichen Zeitalters” (discurso pronunciado en 1932 con motivo del centenario de la muerte de Goethe) se refiere, a la hora de hablar de los *Lehrjahre*, al “individualismo idealista”, a la “autoformación”, al “milagro de la personalidad” (Mann, 1961: 70s.). En un texto anterior, “*Der Entwicklungsroman*” (1916), Mann había sido más radical: allí llamaba al *Bildungsroman* o

Entwicklungsroman a “eine Spielart des Romans, die allerdings deutsch, typisch-deutsch, legitim-nacional ist”. Esta legitimidad, sostiene, está relacionada, de un lado, “mit dem deutschen Humanitätsbegriff, welchem, da er das Produkt einer Epoche ist, in der die Gesellschaft in Atome zerfiel, und die aus jedem Bürger einen Menschen machte, das politische Element von jeher fast völlig fehlte”. De otro lado, por su parte, con el *individualismo formativo* (*Bildungsindividualismus*) propio de la época anterior a la fundación del Imperio (Mann, 1993: 289).¹⁰⁶

1.4.2. Inconvenientes de esta perspectiva

Del desarrollo anterior se puede deducir lo siguiente: pensar en una *especificidad* de la noción de formación (en los términos de: su surgimiento histórico moderno como tergiversación de la *perfectibilité* rousseauiana, sus vínculos con la *revolución estética* schilleriana y con la situación sociopolítica de la burguesía alemana) supone que la misma implica un proceso dialéctico-temporal de índole (a) *interior* (anímico, espiritual; en algunos casos se le agrega el rasgo del *apolitismo*)¹⁰⁷ que (b) tiene lugar en un *mundo* en mayor o menor medida *idealizado* (es decir, en otras palabras, basado en una concepción idealista de la historia), en virtud de lo cual puede tener lugar (c) un *proceso de integración social satisfactorio* (esto es, *armonioso*, en el sentido de que implica una ganancia tanto para el individuo formado, que deviene, precisamente, un *individuo armonioso*, como para el conjunto social al que se une en vista de esa formación).¹⁰⁸

¹⁰⁶ El hecho de que Mann considere el *Bildungsroman* en términos históricos, como manifestación de una época típicamente alemana e individualista, está en relación con su proyecto de escribir una parodia del mismo: sus *Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull*. El texto “Der Entwicklungsroman” fue escrito en el contexto de producción de esta novela (finalmente publicada en 1954).

¹⁰⁷ No se trata de negar la importancia del mundo exterior; es solo que las interpretaciones *idealizantes* ponen su énfasis en el *desarrollo interior* de la *personalidad* y el *carácter* del héroe, y consideran que las circunstancias externas (la realidad) tienen una importancia secundaria.

¹⁰⁸ No debe pensarse, con todo, que la interpretación de la noción dieciochesca de *Bildung* en que se basan las definiciones idealizantes postulen la existencia de un sujeto pasivo en un mundo que, automáticamente, lo *mejora* en tanto que individuo. La idea de *responsabilidad individual* le es, también, inherente. El individuo es *responsable de su propia formación*. Esto es, del modo en que ha de volverse un *hombre social*; no en otro sentido se han de interpretar las programáticas palabras de Kant “¡Ten valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la Ilustración” (Kant, 1941: 25). Es por esto que en muchos autores la noción de *Bildung* es asimilable a la de *Selbstbildung* (Mi-Suk, 2001: 13).

Es decir: pensar la formación en los términos de su especificidad respecto de nociones emparentadas como *educación, aprendizaje* et. al. es entenderla en su carácter *idealista*.¹⁰⁹ Esto es, en lo que respecta a la historia intelectual, y, más en concreto, a las teorías clasicistas de la noción de *Bildung* (Herder, Goethe, Schiller, von Humboldt), evidentemente, correcto. El problema surge cuando a la hora de entender qué es un *Bildungsroman* se recurre, unívocamente, a esta noción de formación entendida en su especificidad como producto de estas teorías. Es lo que hicieron autores como Blanckenburg, Schiller y Körner antes de que existiera el término mismo y, después de su invención y, por eso, de un modo mucho más consciente, Morgenstern, Dilthey, Mann y Korff, entre muchos otros. En efecto: focalizar en la noción idealista de *Bildung* para comprender el *Bildungsroman* supone recurrir a conceptos como los de *armonía, equilibrio, perfeccionamiento gradual, formación de la personalidad, autorrealización* (v. p. ej. Pascal, 1956: 7; cf. la influyente definición de Borchardt [1ª publ. 1941; 1988: 184ss.]), etc. Es decir: se trata de una lectura *optimista*, de un lado, y *teleológica* (para una postura similar a la nuestra en este contexto, v. Sorg, 1983: 36ss. y 46),¹¹⁰ de otro: el acento está puesto en lo que *gana* el héroe en su proceso de desarrollo; además, se postula la premisa de que al final del mismo el héroe accede a una *perfección humana* o, en otros términos, adquiere una *personalidad*, entendida como relación de armonía y equilibrio entre el pleno despliegue de sus potencialidades innatas y la inclusión en un todo social.¹¹¹

¿En qué novela piensan, en particular, aquellos que se basan en este contenido semántico de la noción de formación? No es menor el hecho de que los primeros exégetas del subgénero en este sentido no pensaban en el *Bildungsroman*, que aún no existía en tanto tal, sino en los

¹⁰⁹ “Bildung umfasst in der im deutschen Idealismus und in der deutschen Klassik grundlegend entwickelten Konzeption die gesamte Persönlichkeitsentwicklung, d.h. sie schließt die Entwicklung des Verstandes ebenso ein wie die der Emotionen und der sinnlichen Wahrnehmung. Dabei wird der Bildungsprozess nicht nur auf die individuelle Vervollkommnung bezogen, die durch die nicht determinierte Natur des Menschen notwendig erscheint, sondern zugleich auch auf die Entwicklung sozialer Handlungsfähigkeit und eines soziokulturell relevanten moralischen und ästhetischen Urteils- und Gestaltungsvermögens” (Groppe, 2008-2009: 10).

¹¹⁰ En su *Gebrochene Teleologie*, Sorg da cuenta del ideal del individuo total de las teorías clasicistas de la formación en términos teleológicos. El *Bildungsroman*, argumenta, hereda estas pretensiones teleológicas, pero hace algo más: pone en escena las insuperables dificultades que supone pensar una historia individual en un sentido teleológico, esto es, cómo la misma se sustrae a cualquier tipo de plan preconcebido. En palabras del autor: “Die Darstellung einer individuellen Geschichte im Roman verlangt andere Methoden als die der Bildungstheorien. Sie hat es mit Zufällen, Rückschritten, Stillständen und Unberechenbarkeiten zu tun, die einer teleologischen Ordnung Widerstand leisten” (Sorg, 1983: 46).

¹¹¹ En este sentido, creemos que Baioni no acierta a comprender cabalmente el significado de la teoría de Blanckenburg cuando apunta que, según este, la novela “representa el proceso de crecimiento físico y psíquico de un individuo en su *milieu* natural” (1975: 85), con la cual el *Versuch* sería una teoría cuyo objeto es el *Entwicklungsroman* del *Realismo ilustrado*. Hay, en las consideraciones de Blanckenburg, un elemento *providencialista* que no está comprendido en esta explicación del crítico italiano.

Wilhelm Meisters Lehrjahre.¹¹² Es por esto que indagar qué se dijo históricamente sobre el primero supone muchas veces describir qué se ha escrito sobre esta novela: la historia de la recepción de uno y otra son en muchos puntos coincidentes.¹¹³ El modo en que Karl Vietör leyó el *Meister* es sintomático en este sentido.¹¹⁴ Es por la misma razón, por otro lado, que un autor como Jacobs (*Wilhelm Meister und seine Brüder*, 1983) se ve obligado a sugerir que la única novela de formación es, en última instancia, el *Meister*, o que Killy considera que *Der Nachsommer* es “Der Bildungsroman par excellence” (Killy, 1963: 84). Algunos trabajos han demostrado ya que es insostenible leer la novela goetheana desde la óptica de la optimista e idealista noción de *Bildung* (May, 1957; Steinecke, 1984: 191s.). La única obra que ha *resistido* es la novela de formación de Adalbert Stifter: esta es, en efecto, aunque solo en parte, “a perfect instance of the portrayal of the linear, consciously cumulative unfolding of the initially latent capacities of an individual, as he expounded to a hierarchical sequence of formative influences, culminating in serene self-possession and a sure sense of vocation in the world” (Beddow, 1982: 160s.). Lo que afirma Beddow es válido, con todo, si solo se tiene en cuenta el desarrollo de Heinrich. Hay indicios que conducen a pensar, en contra de esto, que la verdadera novela de formación es la que vive von Risach, cuya historia, que dista mucho de estar orientada en un sentido teleológico hacia la perfección de la personalidad, ocupa el lugar más destacado de la novela. Se puede decir, entonces, que pensar unívocamente el *Bildungsroman* desde la perspectiva de la *especificidad alemana* de la noción de formación conduce a la lamentable situación de tener que afirmar que solo *una parte* de *Der Nachsommer* es, de hecho, una novela de formación.

El *Bildungsroman*, al menos en sus primeros representantes (Wieland, Moritz y Goethe), se nutre del discurso socio-históricamente rico de la *Bildung*: esto no puede ser negado. Es algo

¹¹² No parece casual que sea así, pues, en efecto los *Lehrjahre* constituyen “the first fully adequate response to the literary challenge offered by both the achievements and the shortcomings of *Agathon*” (Beddow, 1982: 62), en vista de que “whereas Wieland’s understanding of true humanity is largely identified by what it negates, Goethe possesses a substantial positive vision of man” (ibíd.: 64).

¹¹³ “*Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* no solo tienen una función prototípica en la historia del subgénero *Bildungsroman*: también sirven como prototipo de una interpretación orientada a ver una *reconciliación* del antagonismo entre deseo subjetivo (totalidad individual) y realidad social (institucional). La autorrealización personal y la integración social son vistas a menudo, sin necesidad, como conciliables”; pensar el *Bildungsroman* desde la óptica del *Wilhelm Meister* conduce, en buena medida, a interpretar aquel en términos de “armonía y reconciliación” (Vosskamp, 1982: 228). Acerca de la cuestión del *rol prototípico*, en la historia del subgénero, de los *Lehrjahre* goethianos, v. tmb. Vosskamp, 1989: 340s.

¹¹⁴ Vietör ve en el desarrollo de Wilhelm la “Bildung, Ausbildung der Persönlichkeit zum Kulturmenschen” y, en general en la novela, “das freundliche Zusammenwirken von Mensch und Welt, Wille und Geschick” (Vietör, 1949: 132).

que se verifica a *nivel del contenido*. La proliferación de *lecturas formativas* por parte de los protagonistas de las novelas de formación (se trata siempre de *héroes lectores*: Anton Reiser y Wilhelm Meister leen a Shakespeare; Heinrich Lee y Heinrich Drendorf, a Goethe) y, fuertemente, la *teatromanía* (para este tema, v. Košenina, 1995) representada en muchas novelas de formación habitadas por héroes pertenecientes a la pequeña (Anton, en *Anton Reiser*; Wilhelm, en la *Theatralische Sendung*) o a la gran burguesía (Wilhelm, en los *Lehrjahre*) es el modo en que el *Bildungsroman* da cuenta, precisamente, del fenómeno del atraso socio-político de la Alemania de fines del siglo XVIII. La cuestión de la *formación teatral* tiene especial relevancia en la modélica novela *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. En efecto, “[d]ie Wendung zum Theater als Selbstdarstellung im Ästhetischen gilt [...] als individueller Ausweg und dient zur Kompensation der sozialen Unterdrückung” (Selbmann, 1994: 49).¹¹⁵ El hecho de que la cuestión de la *formación estético-intelectual* de los pequeño-burgueses y burgueses aparezca tematizada en las novelas del subgénero como –entre otras cosas– compensación de un problema de índole socio-política es, por otro lado, un factor de peso a la hora de sostener que estas no pueden ser entendidas cabalmente sin acudir al concepto dieciochesco de *Bildung*: no tenerlo en absoluto en cuenta supone perder de vista las condiciones de producción históricas mismas del subgénero.¹¹⁶

Sin embargo: la noción de *Bildung*, entendida en los términos anteriormente sugeridos, no alcanza para echar luz sobre *todo* el subgénero. Heinrich Lee quiere ser pintor, pero no puede leerse en ese deseo la tentativa de sublimar la participación política imposible de su clase social (por empezar, porque es suizo, es decir, nace y se educa en un régimen republicano). Por otro lado, y de un modo fundamental, ¿cuál es la necesidad de imponerles a las novelas de formación el requisito de que representen un desarrollo interior (apolítico) en un mundo idealizado, organizado teleológicamente, en el sentido de que tienda a la integración armónica del individuo en el todo social, si en ninguna de estas obras literarias ocurre eso? Es inconducente establecer automáticamente una relación entre una noción teórico-filosófica y un conjunto de novelas

¹¹⁵ El individualismo *característico* del *Bildungsroman*, afirma Klaus-Dieter Sorg en la misma línea, “ist wesentlich bedingt durch die wirtschaftliche, politische und soziale Zurückgebliebenheit Deutschlands und des resignativen Grundzuges seiner bürgerlichen Kulturträger” (1983: 10).

¹¹⁶ En esto coincidimos con la crítica que le hace Sagmo a May (1982: 31). May, como comentaremos más adelante, propone dejar de lado la noción dieciochesca de *Bildung* a la hora de analizar la novela de formación goetheana. Sagmo le responde que la *formación*, el ideal de la totalidad del carácter, es la específica respuesta alemana al problema de la alienación moderna y que contribuye a la comprensión, precisamente, de los *Lehrjahre*.

temática y formalmente emparentadas entre sí (i. e. el subgénero que Morgenstern denominó *Bildungsroman*).

1.4.3. *Bildung* como aprendizaje de la realidad

Existe una segunda tradición de lecturas del *Bildungsroman*, que se centra generalmente en las nociones de *resignación* (*Verzicht*, *Resignation*) y *renuncia* (*Entsagung*). Lo que tienen en común los autores que suscriben a esta es, asimismo, que tratan de evitar (Sagmo, 1982: 25), más o menos conscientemente, el término *Bildungsroman* para referirse a las novelas que componen el subgénero, para usar, por lo general, el *menos idealista* y más políticamente correcto (piénsese en las palabras germanófilas del arriba citado Thomas Mann) *Erziehungsroman*.¹¹⁷ Podemos pensarla como *tradición realista y colectivista*, pues *hace hincapié en las determinaciones que la realidad social le impone al héroe y en el desenlace colectivo, comunitario de las novelas*. En este caso la especificidad del concepto de formación pierde su carácter definitorio, por lo que este ya no está tan claramente diferenciado de nociones como las de *aprendizaje*, *educación*, *maduración*, etc. Desde la muy temprana crítica de Novalis¹¹⁸ a los *Lehrjahre* goetheanos, pasando por las consideraciones acerca de la novela de G. F. W. Hegel, hasta, ya en el siglo XX, autores como György Lukács, Herbert Marcuse y Michail Bajtín deben ser incluidos entre quienes *hacen hincapié* (la diferenciación entre dos tradiciones exegéticas es una cuestión de grado), a la hora de pensar el subgénero, básicamente en la noción de *renuncia* (y otros conceptos concomitantes como el de *resignación*).

En sus *Vorlesungen über die Ästhetik* (de 1818-1829, aunque publicadas recién en 1835-1838), Hegel sostiene que la novela (de formación),¹¹⁹ entendida como “la moderna epopeya burguesa”, se define por un “conflicto entre la poesía del corazón”, de un lado, “y la prosa opuesta de las relaciones [y] el azar de las circunstancias externas” (2007: 786), de otro. El énfasis en el segundo polo de la oposición y la idea de que “los años de aprendizaje” del héroe no son sino los años de “educación del individuo en la realidad efectiva dada” (2007: 434ss.)

¹¹⁷ Sagmo señala que las “[das] Schwanken in der Anwendung des Begriffs dürfte nicht zuletzt darauf zurückzuführen sein, daß der damit gemeinte Gegenstand in der Geschichte der Germanistik eine ideologische Aufwertung erfahren hat” (1982: 25).

¹¹⁸ Schings indica que la tradición crítica iniciada por May supone un rechazo de la optimista lectura schilleriana del *Meister* y una reivindicación de la exégesis novaliana (1984: 42).

¹¹⁹ Como señala Selbmann, “en la medida en que Hegel describe [una] de las relaciones de oposición que se emplean una y otra vez para caracterizar a las novelas de formación, sus ideas generales sobre la novela pueden ser referidas asimismo a la novela de formación” (1988: 16s.).

fundan (las tesis de Hegel han sido bastante más influyentes que el comentario casual de Novalis) un nuevo modo (distanciado) de leer el subgénero. Karl Rosenkranz (en su *Einleitung über den Roman* [1827]) y, sobre todo, Max Wundt están también en esta línea (este último en *Goethes Wilhelm Meister und die Entwicklung des modernen Lebensideals* [1913]): en particular cuando el segundo interpreta los *Lehrjahre* poniendo el énfasis en el “componente espacial” y sobre la base de la tesis de que el cambio de siglo (en que Goethe publica su *Bildungsroman*) implica un triunfo de la objetividad, de la *esencia de las cosas* (*Wesen der Dinge*), por sobre la interioridad anímica (Wundt, 1932: 68).

Lukács, Marcuse y Bajtín retoman también la tradición iniciada por Hegel. Para estos autores, la categoría fundamental para comprender la peculiaridad de los *Bildungsromane* es la de *renuncia*; no la de *resignación*, que es más pesimista (v. Köhn, 1969: 23). La noción de *Entsagung* es *a priori* más cercana a la de *Bildung* que la de *Verzicht*. La *renuncia*, entendida como un modo de la *Bildung*, implica unos *años de aprendizaje de la realidad* y toma de conciencia de sí mismo y de las propias limitaciones por parte del sujeto. En *Die Seele und die Formen*, Lukács se refiere a la renuncia como *conciencia de los límites* (1971: 88); en *Theorie des Romans* (1915/16; publ. 1920) la vincula, por su parte, con la *reconciliación* (*Versöhnung*).¹²⁰ En *Goethe und seine Zeit* (1936; publ. 1947), al fin, el filósofo húngaro sostiene que “*Los años de aprendizaje* son una novela pedagógica [i. e. una novela de educación], su contenido es la educación del hombre para la comprensión práctica de la realidad” (1968: 105). Retomaremos esta discusión en el estado de la cuestión. Aquí solo agregamos que las diferencias entre los conceptos emparentados de *renuncia* y *resignación*, el amplio espectro de posibilidades interpretativas que existe en virtud de esta brecha semántica, por un lado, da cuenta de la diversidad de posturas existentes en el interior la *tradición realista*, y, por otro, es de vital importancia, sobre todo, para comprender lo que separa a la novela de formación *goetheana* de las *posgoetheanas* (v., además de Lukács, Köhn, 1969: 23). En apariencia, así, las tradiciones idealizante y realista nada tienen que ver entre sí. Sin embargo, la cuestión revela no ser así, no bien se la analiza más en detalle.

1.4.4. *Bildung*: autodeterminación individual y adaptación social. Los *Lehrjahre* como modelo de las tradiciones idealizante y realista

¹²⁰ Las consideraciones sobre la *novela de educación* en este último texto son centrales en la teoría del *Bildungsroman*, más allá de que la crítica no parece haber extraído de ellas las consecuencias más pertinentes (en esto coincidimos con Köhn [1969: 22]).

Más allá de la aparente distancia que existe entre las lecturas *idealista o idealizante y realista* de las nociones de *Bildung* y *Bildungsroman* (la primera piensa este último desde la perspectiva de una *ganancia*, mientras que la segunda lo hace haciendo hincapié en las *pérdidas*), ambas tienen en común el hecho de interpretar el subgénero como tentativa más o menos exitosa o fracasada de solucionar el problema de la relación entre la *autodeterminación del individuo* (*Selbstbestimmung*) y sus *capacidades de adaptación social* (*Anpassungsfähigkeiten*), lo cual constituye una preocupación característica del contexto histórico-intelectual del *Sattelzeit*, i.e. el periodo que se extiende entre ca. 1770 y 1830.¹²¹ La primera línea de interpretación (*idealista e individualista*) se funda en el concepto ilustrado-clasicista de *Bildung*, con lo cual hace hincapié en las condiciones filosófico-intelectuales de surgimiento del subgénero. La segunda (*realista y colectivista*) parece tratar de llevar a cabo un análisis más immanente de las obras literarias, con lo cual permite pensar en una distinción entre la noción de *Bildung* propiamente dicha y los *Bildungsromane* concretos, en los que no necesariamente entra en juego de un modo pleno aquel concepto filosófico ilustrado-clasicista. Pero, más allá de esto, estas dos perspectivas teóricas canónicas centran su análisis en el modo en que el héroe se desarrolla y se integra a la sociedad. Hay que esperar hasta muy entrado el siglo XX para encontrar enfoques renovadores.

Hay un aspecto más que comparten las tradiciones idealizante y realista: ambas fundan sus perspectivas en los *Lehrjahre goetheanos*. Recordemos que el anhelo de Wilhelm Meister es allí el de “mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden” (Goethe, 1992: 657). Mientras que, por el contrario, el misterioso y frío Jarno le indica que si bien es bueno “daß der Mensch, der erst in die Welt tritt, viel von sich halte”, con todo, “wenn seine Bildung auf einem gewissen Grade steht, dann ist es vorteilhaft, wenn er sich in einer größern Masse verlieren lernt, wenn er lernt um anderer willen zu leben, und seiner selbst in einer pflichtmäßigen Tätigkeit zu vergessen” (ibíd.: 871). Se trata de dos concepciones antagónicas del sentido de la vida y de la formación. En la novela de Goethe están contenidas, en efecto, *in nuce*, las dos posibilidades hermeneúicas que estamos comentando. El ideal formativo del joven Wilhelm Meister sirve de base a la línea interpretativa que nace en Schiller-Körner y que tiene su punto culminante en Dilthey. La concepción colectivista de los miembros de la “Sociedad de la Torre” y, en particular, del personaje de Jarno, parece constituir el fundamento de la tradición que “nace” con Hegel y que

¹²¹ “Von Goethes *Werther* bis zu Eichendorffs *Taugenichts* wurde diese Frage in der Sattelzeit zwischen 1770 und 1830 intensiv diskutiert” (Groppe, 2008-2009: 25).

halla en Lukács a su representante más típico. En esto, de nuevo, los *Wilhelm Meisters Lehrjahre* dan cuenta de su carácter modélico y fundacional.

1.4.5. Las definiciones más recientes: de la década de 1970 al presente

Desde el último tercio del siglo XX y hasta la primera década del XXI, finalmente, se publicó una gran cantidad de ensayos, artículos y libros sobre el subgénero, los cuales dan cuenta de una tal pluralidad y cantidad de lecturas que el intento de reproducirlas íntegramente sería inútil. Algunos autores han hecho análisis más o menos *tradicionales*, ligados a alguna de las dos tendencias históricas centrales: Jacobs (1971; publ. 1972), Swales (1977 y 1982) y Gerth (1996) se inscriben, con matices específicos en cada caso, en la línea de Hegel y Lukács; otros, como Cocalis (1978) y Jauss (1982 y 1983), en la que va de Blanckenburg a Dilthey.¹²² Recién a partir de la década de 1970, como dijimos, se comenzó a pensarlo de forma renovada. Si bien, como veremos, son en parte un desprendimiento de la *tradición idealizante*, los trabajos sobre el *Bildungsroman* y la utopía fueron importantes en este punto (cf. “Utopie und Bildungsroman” [1982], de Martin Swales; y, sobre todo, los trabajos de Wilhelm Vosskamp).¹²³ También, los que se interesaron por la relación entre el héroe y el narrador (más allá de estudios pioneros como “Die deutsche Icherzählung” [1924], de Kurt Forstreuer y *Wesen und Formen der Erzählkunst* [1942], de Robert Petsch, que analizan el *Bildungsroman* desde la óptica de su tendencia objetivista a usar la tercera persona, el muy citado *The Fiction of Humanity* [1982], de Michael Beddow, es el texto de referencia en lo que respecta a este punto), por la *espacialidad* (*Wandlungen des deutschen Bildungsromans im 19. Jahrhundert* [1961], de Herbert Seidler, en primer término), por cuestiones de género literario-sexual (“Las hermanas de Wilhelm Meister. Años de aprendizaje femenino en la novela de formación” (1996; publ. 2001), de N. J. Dornheim; *La batalla de los géneros* [2003], de José Amícola), y por la existencia o no de *Bildungsromane* no alemanes (*The German Novel* [1956], de Roy Pascal; *Season of Youth. The Bildungsroman from Dickens to Golding* [1974], de Jerome H. Buckley; *Varieties of the*

¹²² El interesante primer estudio del subgénero en el ámbito angloparlante (de Roy Pascal [*The German Novel*, 1956]) no se aleja demasiado, por lo demás, de las ideas de Dilthey. Pascal concibe que el desarrollo de la *interioridad* del héroe es lo esencial del subgénero, y enfatiza en el hecho de que el relato se detiene cuando este ingresa de hecho a la sociedad y se vuelve un individuo activo (1956: 299).

¹²³ Vosskamp realizó numerosos aportes al estudio del *Bildungsroman* y la utopía: la introducción a *Utopieforschung: Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie* (1982), “Der Bildungsroman als literarisch-soziale Institution. Begriffs- und Funktionsgeschichtliche Überlegungen zum deutschen Bildungsroman am Ende des 18. Jahrhunderts” (1989) y, entre otros, “Utopian Thinking and the Concept of *Bildung*” (1990).

Bildungsroman: Portraits of the Self in a Changing Society [1980], de Barbara Blakey; *Variations of a Species: The Bildungsroman* [1983], de François Jost; “La novela de aprendizaje en la Argentina” [1998], de José Luis de Diego; etc.).

Pero sobre todo se revolucionó el campo de estudios cuando –en la línea hegeliana– se vio la necesidad de dejar –en cierta medida– de lado la ambigua y problemática noción de *Bildung* (“The Mystery of the Missing Bildungsroman” [1981], de Jeffrey L. Sammons, y “*Wilhelm Meister* und die Folgen. Goethes Roman und die Entwicklung der Gattung im 19. Jahrhundert” [1984], de Hartmut Steinecke, fueron los más radicales; algo más conciliador resultó “The French Revolution and the Bildungsroman” [1984], de Dennis F. Mahoney) y se empezó a prestar atención a otras cuestiones, como, por ejemplo: el incesto y la herencia (“The place of inheritance in the Bildungsroman” [1983] y *The german Bildungsroman. Incest and Inheritance* [1997], de Michael Minden); la adolescencia y la (crisis de la) identidad (*Die Liebesbeziehungen des Helden im deutschen Bildungsroman und ihr Zusammenhang mit der bürgerlichen Konzeption von Individualität* [1986], de Beate Hansel; *Der Identitätsroman: eine Strukturanalyse* [1986; publ. 1988], de Norbert Ratz; *Der deutsche Bildungsroman. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart* [1992], de Gerhart Mayer); la sanación y la felicidad (“*Agathon, Anton Reiser, Wilhelm Meister. Zur Pathologie des modernen Subjekts im Roman*” [1984], de Hans-Jürgen Schings; “Die Enden des Menschen. Anthropologie und Einbildungskraft im Bildungsroman” [1996], de David E. Wellbery, y *The way of the World. The Bildungsroman as a symbolic form* [1987], de Franco Moretti); o la iniciación y los ritos de pasaje (“Die ‚Bildungs-‘/Initiationsgeschichte der Goethe-Zeit und das System der Altersklassen im anthropologischen Diskurs der Epoche” [2002], de Michael Titzmann), etc.

Lo que podemos concluir aquí es que la teoría y la crítica del *Bildungsroman* dejaron de repetir lo mismo desde diversos ángulos cuando recurrieron al auxilio de otras disciplinas (sobre todo, de la Psicología y la Antropología). Hay que resaltar, al fin, y esto es importante en relación con los fines de esta investigación (v. lo que ya hemos afirmado en la introducción), que es muy poco lo que se ha hecho en el mundo de habla hispana: más allá de los aportes de Dornheim, De Diego y Amícola, solo contamos con *La novela de formación y peripecia* (2002), de Miguel Salmerón, que no es más que un manual introductorio a la temática. Es por esto que resulta ineludible recurrir a la tradición anglosajona. De todo esto damos cuenta, de forma más pormenorizada, en el estado de la cuestión.

Capítulo 2

Modelo descriptivo-explicativo

El modelo descriptivo-explicativo consta de 1) una *estructura triádica*, y dos categorías generales que operan en su interior: 2) la de *relación del héroe con la objetividad* y 3) la de *renuncia*, a la cual se vincula la noción de *comunidad de llegada*. La estructura triádica hace justicia al carácter procesual del subgénero, y hace patente la herencia de los esquemas que aparecen en obras como el *Emile* rousseauiano y *Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen*, de Friedrich Schiller. Mas también permite encontrar un vínculo con el fervor antropológico del contexto de producción del *Bildungsroman*. En el interior de esta estructura triádica se estudia, pues, la relación del héroe con la objetividad, cuyos indicadores son: a) la relación entre el mandato paterno y la vocación disruptiva del héroe; b) la sexualidad del héroe o sus vínculos erótico-amorosos, imaginarios o reales; c) la relación entre mito y *logos*, con lo que aludimos a la existencia de marcadores de equilibrio o desequilibrio entre la interioridad del héroe y el mundo real-objetivo; y d) los educadores y su vínculo más o menos “logrado”, efectivo con el protagonista. La categoría de *renuncia*, por su parte, subsume estos cuatro motivos, pero los rebasa, y se liga con la *comunidad de llegada*, que sirve para estudiar el *tipo específico de sociedad configurada*. A continuación damos cuenta de todo esto.

2.1. La estructura triádica

El modelo descriptivo-explicativo está compuesto, en primer término, por una *estructura triádica* que delata el nexo entre el subgénero *Bildungsroman* (el objeto de esta investigación) y los discursos de la Psicología y, sobre todo, la Antropología. El interés psicológico-antropológico de los autores que escribieron novelas de formación es, en efecto notorio. Es lo que notó Michael Titzmann para estudiar el género de las *Initiationsgeschichten* en su “Die ‚Bildungs-‘/Initiationsgeschichte der Goethe-Zeit und das System der Altersklassen im anthropologischen Diskurs der Epoche” (2002). El autor remite allí a la idea de una estructura temporal de tres fases y a la noción a ella vinculada de *rite de passage* (rito de paso o de pasaje), que ha sido trabajado por autores como Arnold van Gennep (*Les rites de passage*, 1908), Victor Turner (*The Ritual Process. Structure and Anti-Structure*, 1969) y Edmund Leach (*Culture and Communication: The Logic by Which Symbols are Connected*, 1976). De estos aportes es posible

deducir, en efecto, una estructura temporal trifásica y, con algunas modificaciones, aplicarla al análisis del *Bildungsroman*. Las sugerencias provenientes de estos estudios son, de hecho, muy valiosas.

Gennep, por ejemplo, piensa que “la vida individual, cualquiera que sea el tipo de sociedad, consiste en pasar sucesivamente de una edad a otra y de una ocupación a otra”; y que estos pasajes van “acompañados de actos especiales, que [...] en el caso de nuestros oficios constituyen el *aprendizaje*, y que entre los semicivilizados consisten en ceremonias, porque ningún acto es entre ellos absolutamente independiente de lo sagrado” (2008: 16). Más allá de esta distinción hoy insostenible entre sociedades civilizadas y otras “semicivilizadas”, lo que importa es que en ambos casos “la vida individual consiste en una sucesión de etapas cuyos finales y comienzos forman conjuntos del mismo orden” (id.). Estos “conjuntos” son el nacimiento, la pubertad social o adolescencia, el matrimonio, la paternidad, la progresión de clase, la especialización ocupacional, la muerte, etc. “A cada uno de estos conjuntos”, agrega el autor, “se vinculan ceremonias cuya finalidad es idéntica: hacer que el individuo pase de una situación determinada a otra situación igualmente determinada” (id.).

Los *ritos de paso* o *pasaje* tienen lugar, en relación con esto, en las transiciones entre etapas o clases etarias. Estos ritos se decomponen, a su vez, en tres subgrupos: ritos preliminares (o de separación), ritos liminares (o de margen) y ritos postliminares (o de agregación; ibíd.: 25). Finalmente, cada etapa etaria se abre, para Gennep, por medio de un rito de iniciación (ibíd.: 99s.). Turner recupera la discusión de Gennep e introduce, en otro contexto, los conceptos de *liminalidad* y *comunitas* (1988: 101-169); mientras que Leach, que piensa que los ritos de pasaje “son los marcadores de intervalos en la progresión del tiempo social”, alude a una “estructura en tres fases”, las cuales son caracterizadas como *condición “normal” inicial* o T_1 , *condición anormal* o *estado marginal* y *condición “normal” final* o T_2 (Leach, 1989: 107; Titzmann redefine estas fases como *Ausgangszustand*, *Transitionsphase* y *Endzustand*). A la condición anormal, se explica, se ingresa mediante un *rito de separación*, mientras que a la condición normal final se “retorna” mediante un *rito de incorporación* (ibíd.: 108s). Pero ¿en qué medida pueden estos esquemas rituales servir para estudiar el subgénero ficcional de las novelas de formación?

En primer término: pensar en una estructura del tipo T_1 – condición anormal – T_2 hace justicia a la *procesualidad* inherente al subgénero y revalida el concepto temporal de *Bildung*

para la comprensión del mismo. En segundo lugar, los héroes de los *Bildungsromane* atraviesan distintas fases etarias. En eso consiste básicamente la narración de sus vidas. Más aún: el énfasis, en las novelas, está puesto en la adolescencia, que puede ser pensada, según la lógica propia del subgénero, como una *condición anormal* o periodo *liminal*, pues lo típico es que el héroe se separa de las estructuras sociales estables (v. Leach, 1989: 107s.). La infancia del héroe, que en general solo resulta asequible por medio de un relato enmarcado (idealmente –tal es el caso de los *Wilhelm Meisters Lehrjahre*–, el héroe adolescente recuerda distintos episodios de su infancia y se los cuenta a otro), puede ser entendida como la *condición normal inicial*. El periodo temporal que se inicia, por norma, cuando el héroe se casa, y que en términos de tiempo narrado es poco relevante, ya que “dura” unos pocos párrafos, puede ser concebido como *condición normal final*.

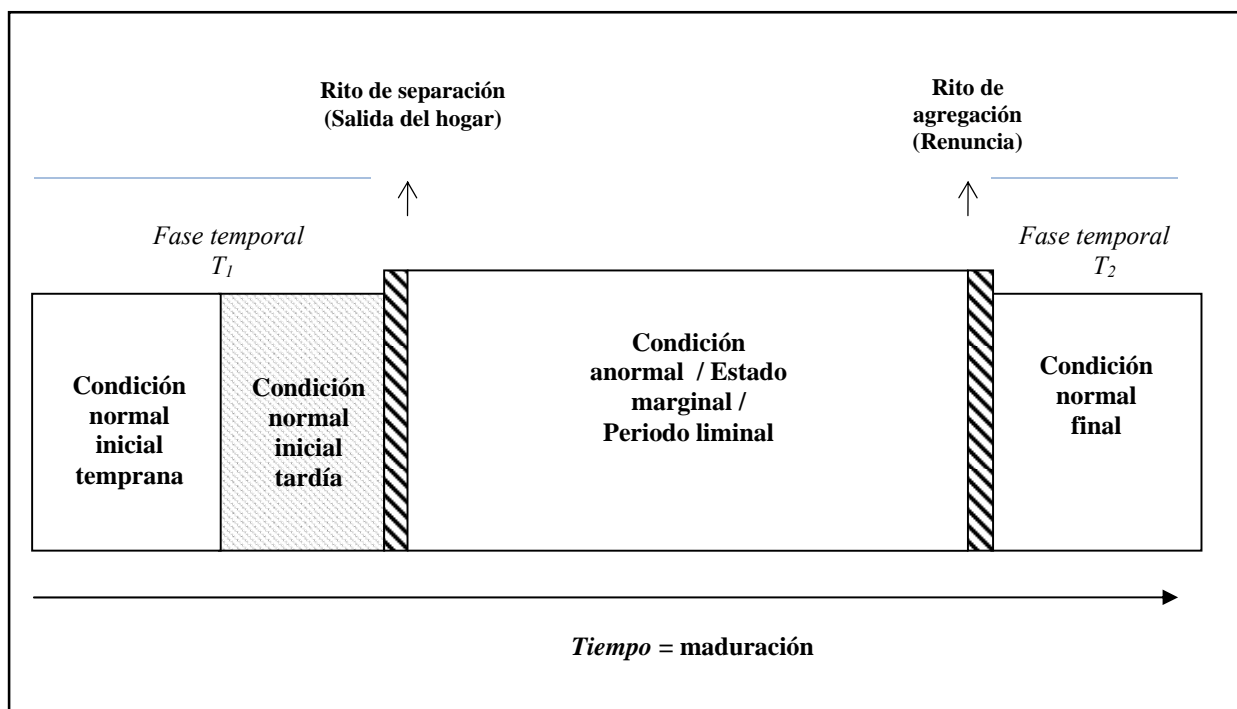
En tercer lugar, las tres etapas o fases están separadas por “ritos”. Lo que hay que pensar es cuáles son los ritos específicos que tiene que atravesar el héroe para pasar de T₁ a la condición anormal (en otras palabras: qué serie de hechos *marcan* el “fin” de la infancia) y de esta a T₂ (es decir, qué serie de hechos *marcan* el “fin” de la “pubertad social” o adolescencia).¹²⁴ Hallamos estos ritos en la *salida del hogar*, de un lado, y la *renuncia* (*Entsagung*), por otro. A su vez, como mostraremos en seguida, es necesario distinguir, al interior de la condición normal inicial, dos subetapas: la condición normal inicial temprana y la tardía. Esta última es decisiva, porque es en ella donde se gesta aquello que va a provocar la salida del hogar. La noción de renuncia la dilucidamos en el apartado 3.3. Aquí hay que destacar que la salida del hogar es el hecho en que la entrada a la condición anormal se visibiliza. La experiencia escolar es concebible como la primera ruptura del origen familiar, la primera “salida del héroe”: es posible leer en ella las claves de lo que vendrá, por ejemplo, en lo que se refiere a los sentimientos del héroe al respecto. La segunda y definitiva es ya el abandono del hogar propiamente dicho: en busca de trabajo (Anton), de un ideal concreto (Wilhelm, el viejo Lee), en persecución de un ideal ilusorio (Heinrich en *Der grüne Heinrich*) o por motivos económicos (Risach en *Der Nachsommer*) o en busca de conocimiento (Heinrich en *Der Nachsommer*): todas estas son motivaciones simbólicas

¹²⁴ Hay que agregar que este proceso de socialización que supone la necesidad de atravesar una etapa “anormal” implica, a la vez, una *búsqueda identitaria* por parte del héroe. Ratz habla, en esta línea, de un *movimiento identitario* (*Identitätsbewegung*; 1988: 1) que, en los términos de la *psicodinámica* de Erikson, supone la sucesión de, también, tres etapas: “Identitätsverwirrung”, “Selbstreflexion” y “Synthetisierung lebensgeschichtlicher sowie aktueller psychischer und sozialer Realitäten” (ibíd.: 2ss.). Menos convincente y más difusa es la propuesta de Wirschem, que distingue entre los “Jugendjahre”, los “Lehrjahre”, y “das Erreichen eines qualitativ neuen Endstadiums” (Wirschem, 1986: 118).

que refieren a que ha pasado el tiempo y la vida del héroe en el seno de la familia comienza a ser “antinatural”. En la motivación de la salida, en sus características se pueden leer las diferencias histórico-culturales que determinan a cada una de las novelas. El hecho de que la misma esté presente es una de las determinaciones subgenéricas: sería inconcebible una novela de formación sin la salida del seno familiar.¹²⁵

Es necesario hacer hincapié en que todo este esquema procesual supone idealmente la maduración del héroe. El hecho de atravesar un periodo liminal está en función de la renuncia ulterior, que supone *a priori*, en efecto que ha tenido lugar la maduración del héroe. La liminalidad o anormalidad no constituye un fin en sí mismo en los *Bildungsromane*. En relación con esto: la ausencia de la estructura triádica impide pensar en la pertenencia subgenérica de la novela en cuestión. Puede darse el caso de una *novela de formación negativa*, cuya *negatividad* esté dada por la inexistencia temática de la *condición normal final*, esto es, justamente, por la ausencia de estructura triádica. Esto sucede en el *Anton Reiser*. También hay en nuestro *corpus* una novela que solo tematiza la condición normal final: este es el caso de *Berlin Alexanderplatz*. Pero el carácter incompleto de estas novelas sirve para pensar, precisamente, en contraste, qué implica la completitud de la estructura triádica en las novelas que pertenecen propiamente al *Bildungsroman*. Es por esto que las dos obras recién mencionadas “abren” y “cierran” (respectivamente), nuestra investigación. Proponemos, con relación a todo lo que queda dicho, el esquema siguiente:

¹²⁵ La posibilidad de estudiar la *formación* como una “salida del hogar” y, en ese sentido, como “viaje”, fue advertida por Seidler en su *Wandlungen des deutschen Bildungsromans im 19. Jahrhundert*. Al caracterizar la “salida” de Wilhelm Meister, sostiene: “Gegenüber bürgerlicher Enge, der Wilhelm entflieht, eine ideale Landschaft, ein idealer Raum, zugleich aber die Gefahr des Weges” (1961: 151).



2.2. La relación del héroe con la objetividad

2.2.1. La oposición entre la vocación disruptiva y el mandato paterno (a)

Es un dato ineludible del *Bildungsroman* que el padre, la cabeza de una familia burguesa más (la de Wilhelm Meister o la de Heinrich Drendorf, cuyos padres son comerciantes) o menos (la de Anton Reiser o la de Heinrich Lee, cuyos padres son artesanos) próspera y, en todos los casos, organizada de forma jerárquica (subordinación, según la teoría del *Geschlechtscharakter*,¹²⁶ de la esposa y de los hijos a su dominio), le imponga un mandato a su hijo, y que este desarrolle –a causa de ello o no– una vocación que llamamos *disruptiva* por el hecho de que, en un momento específico de T_1 , la condición normal inicial tardía, se opone a aquel,¹²⁷ e implica la necesaria

¹²⁶ El término es trabajado por Becker-Cantarino: hacia mediados del siglo XVIII, cuando el capitalismo comienza a destruir las relaciones de identidad entre hogar familiar y lugar de trabajo, surge el concepto de *Geschlechtscharakter*, el cual se basa en la idea de que la mujer posee "ciertas cualidades psicológicas y morales que, supuestamente, se corresponden con sus disposiciones biológicas". Es decir: se trata de una asociación, propia de mediados y finales del siglo XVIII, entre *cuerpo biológico* y *carácter* (y, en esa medida, función social). Hay dos sexos y hay dos roles sociales concomitantes (Becker-Cantarino, 1980: 247). "La mujer fue relegada a la casa y el hogar, mientras que la *esfera pública* [lo que Habermas denomina *representatividad burguesa*], recientemente creada, se convirtió en el dominio del hombre" (Krimmer, 2004: 260; v. también, para el surgimiento de la *representatividad burguesa*, Habermas, 1996: 66s.; trad. 1999s.: 50).

¹²⁷ Esto es lo que Ratz entiende como estadio de la *confusión identitaria*, en el que el héroe se enfrenta a otros "Selbstentwürfe und gesellschaftlicher Erwartungen" (Ratz, 1988: 8s.).

ruptura del orden familiar (y el paso del héroe al estado marginal). Retomamos en este contexto la distinción entre pubertad social o adolescencia, de un lado, y pubertad física, de otro. No importa tanto el desarrollo físico (marcado por crecimiento de la barba o del bello púbico, etc.), sino que los “otros” (i. e. el padre) opinen (implícita o explícitamente) del héroe que su infancia ha concluido, y que este entienda por ende que tiene que irse del hogar (para esto nos basamos en Genep, 2008: 102s.). En las novelas estudiamos este aspecto particular, entonces, en la forma del surgimiento de la *vocación disruptiva*, que en general tiene lugar en la condición normal inicial tardía, y que supone una contradicción *a priori* insoluble con la *estrechez burguesa* (*bürgerlicher Enge*; Seidler, 1961: 150) de la casa paterna, pues la vocación disruptiva es artística y, en tanto que tal, antiburguesa.

Esta vocación artística –de ser actor, pintor, escritor, científico “en general”, etc.–, tiene un carácter no utilitario. Este es un rasgo propio del *Bildungsroman*: a diferencia del tipo de héroe paradigmático representado por Robinson Crusoe, es decir, el *homo oeconomicus*, que, como se anota en *The rise of the Novel* (1957), posee una tendencia dinámica a transformar incesantemente la realidad, que subordina la familia, lo afectivo, lo comunitario, al anhelo individualista de hacer dinero (Watt, 1962: 65), el héroe de la formación tiene una vocación desinteresada por lo económico-material. Más allá de que provenga de una familia más (Wilhelm Meister) o menos (Heinrich Drendorf) rica, más (Anton Reiser) o menos (Heinrich Lee) pobre: la inclinación de este tipo de héroe es, en primera línea, la de enriquecer su mundo interior. Esta vocación puede incluir (Wilhelm Meister, que quiere ser actor para *mejorar* a los alemanes) o no (Heinrich Lee, que quiere ser pintor sin ninguna finalidad altruista) un interés por los otros. La vocación disruptiva está vinculada, por otro lado, por norma, a *lo materno*, y se explica, a su vez, en la lógica de las novelas, por su vínculo con un tipo de subjetividad patológica, i. e. una visión desproporcionada, inmadura, idealista del mundo (Schings, 1984). La subjetividad patológica es una visión irracional del mundo y puede ser ligada con diversas cuestiones (para el siguiente catálogo, remitimos centralmente a *Melancholie und Aufklärung*, de Sauder): *idealismo*, *imaginación*,¹²⁸ *mundo de fantasía*, *ingenuidad*,¹²⁹ *diletantismo*, *hipocondría*, *timidez*, *vergüenza*,

¹²⁸ Karl Philipp Moritz es pionero en el planteo del carácter problemático de la *imaginación*. Como afirma Selbmann: “Der vom Pietismus geprägte Begriff der Einbildungskraft wird erstmals von Moritz [...] außerhalb der religiösen Sphäre gebraucht. Wichtig wird dieser Begriff für die Geschichte des deutschen Bildungsroman: Von *Wilhelm Meister* oder dem *Titan* bis hin zu Kellers Begriff der poetischen Einbildungskraft beginnt die Bildungsgeschichte der Romanhelden in der Regel als Entwicklung der Einbildungskraft” (Selbmann, 1994: 51). En su *Melancholie und Aufklärung*, Schings refiere a una característica *hipertrofia de la imaginación* (refiere en

subjetivismo, melancolía,¹³⁰ pasión,¹³¹ entusiasmo, fanatismo, Schwärmerei,¹³² et. al. Las novelas de formación, así pues y más allá de esto, tematizan el problema de la continuidad de la

particular a Anton Reiser) (Schings, 1977: 229). En otro contexto, Wellbery alude a la “Pathologie der Einbildungskraft” propia del *Bildungsroman* (Wellbery, 1996: 625).

¹²⁹ En el sentido en que usa el término Roy Pascal: el héroe del *Bildungsroman* es siempre un “joven ingenuo, inocente” (1956: 60).

¹³⁰ La melancolía es caracterizada en algunos escritos de la Ilustración (así, en *Medizinisch-moralische Abhandlung von den Leidenschaften* [Berlín, 1784], de J. F. Zückert) como última fase de un proceso de desmoronamiento moral y psicológico y, en cualquier caso como enfermedad psíquica y física (como es el caso en el artículo *Mélancolie* escrito por Diderot para la *Encyclopédie*) provocada por una *idea fija* en la mente de un hombre con *carácter depresivo* (Sauder, 1974: 148s.). Al respecto aclara Sauder citando a Zückert que “en la Ilustración tardía dominaba el principio de que no solo había que mejorar el estado del cuerpo” sino que más bien se trataba de “exterminar la idea arraigada en el alma que constituye el alimento de la melancolía” (Sauder, 1974: 151). En algunos textos literarios de la segunda mitad del siglo dieciocho, indica Sauder, la melancolía es asociada a un “disfrute sentimental de sí mismo” (*empfindelnde Selbstgenuss*) y, por ello, a la *hipocondría* (el autor usa como referencia teórica la *Anatomy of Melancholie* de Burton). Refiere los siguientes ejemplos: las “pleasing anguish” y “sweet Melancholy” (*Clarissa*), la “luxury of tender grief” (*Tom Jones*), así como al “joy of grief” de Moritz (*Anton Reiser*). “Cuando el término ‘hipocondría’ no es usado como sinónimo del de ‘melancolía’, este equivale a un superlativo de aquel”, se explica, al respecto, en *Empfindsamkeit* (Sauder, 1974: 151s.).

¹³¹ Los conceptos de “pasión”, “sentimiento” (*Gefühl*) y “emoción” o “impresión” (*Empfindung*) funcionan de forma casi indiferenciada en el siglo dieciocho (Sauder, 1974: 133). “Die Zähmung der Leidenschaften ist ein wesentliches Element im Programm empfindsamer Diätetik” y remite a autores como C. G. Salzmann (1744-1811), J. H. Campe (1746-1811) y J. B. Basedow (1724-1790) (Sauder, 1974: 133). En los “catálogos” de las pasiones de la época (Johann Georg Zimmermann, *Von der Erfahrung in der Arzneikunst* [Zürich, 1764]; Wilhelm Gesenius, *Versuch über die Leidenschaften und ihren Einfluß auf die Geschäfte des körperlichen Lebens* [Erfurt, 1786]; James Beattie, *Grundlinien der Psychologie* [1790] et. al.) se clasificaba a estas últimas en dos grandes grupos: las agradables y las desagradables. Entre las primeras se incluían la alegría (*Freude*) o la jovialidad (*Fröhlichkeit*); la tristeza (*Traurigkeit*), la preocupación (*Kummer*), la melancolía (*Melancholie*), los celos (*Eifersucht*), et. al. eran concebidas como pasiones desagradables (ibid.: 134). Estas constituían una “enfermedad temporaria” (así en *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* de Kant, en *Observations on Man* [1749] de David Hartley o en la revisión de este último libro, *Hartley’s Theory of the Human Mind on the Principle of the Association of Ideas* [1775] de Joseph Priestley) que debía ser curada. “Es sind Seelenbewegungen von starker Intensität mit körperlichen Begleiterscheinungen, die eine Minderung oder Ausschaltung der Denk- und Urteilsfähigkeit bewirken”, explica Sauder, y agrega que “die Kritik der Leidenschaften wendet sich vor allem gegen den Verlust von Wahl und Entscheidungsfreiheit” (ibid.: 135), para concluir que “die aufgeklärte Empfindsamkeit konnte den Leidenschaften und Affekten (in Kants Sinn) keinen Platz in ihrem System des Gleichgewichts von ‚Kopf‘ und ‚Herz‘ anweisen” (id.).

¹³² Los términos de *desvarío* (*Schwärmerei*) y *entusiasmo* son definidos como sinónimos en el *Gramatisch-Kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart* (1ª ed. 1774; 2ª ed. 1793) de Adelung y también en el *Theophron oder erfahrene Ratgeber für die unerfahrene Jugend* (Hamburg, 1783) de J. H. Campe. Así lo explica Sauder: “el término ‘entusiasta’ remite [en estos dos autores] al de ‘el que desvaría’, en tanto sinónimo, [para denotar] ‘representaciones difusas’ (= representaciones imaginarias) y ‘confusas’ (= sentimientos)”. Algunos autores, como Wieland y los platonistas de Cambridge, con todo, distinguen los dos términos. El autor del *Agathon* afirma que mientras que el entusiasmo es positivo, “Schwärmerei ist Krankheit der Seele” (“Zusatz des Herausgebers”. En: *Der Teutsche Merkur* IV. St./1775, p. 152s.; cit. en Sauder, 1974: 138). El término “Schwärmerei” tiene su origen en el luteranismo: en el siglo dieciséis (y hasta el siglo diecisiete tardío) era usado para clasificar como herejes a apocalípticos, místicos y pietistas (Sauder, 1974: 140). En el siglo dieciocho algunos (Meister, Ewald et. al.) aluden al *Werther* goethetiano con la fórmula peyorativa de “moralische Schwärmerei”. La teorización acerca de este fenómeno tiene su auge en el último tercio del siglo dieciocho, periodo en el que aparecen, entre otras, las siguientes obras: *Träume eines Geistersehers*, de Kant; *Über die Schwärmerei in der Philosophie*, de Lossius; *Von der Einsamkeit*, de Zimmermann; *Von Ahnungen und Visionen / Von Geistern und Geistersehern*, de Hennings. Lo que tiene en común la teoría del desvarío es su crítica a la “verzerrte Wahrnehmung der Gegenstände” y a la “reduktion des Erkenntnisbereichs auf leere Einbildungen” (Sauder, 1974: 141). “El desvarío es un alimento para el alma cuando el presente, así como aquello que nos rodea, no pueden alimentarnos”, afirma J. M. Miller en su

generaciones, la ruptura entre el mundo de los padres y el de los hijos: los padres, representados como burgueses en mayor (el viejo Lee, que muere por el ritmo de vida impuesto por el capitalismo; el padre de Heinrich Drendorf, enfermo por el aire de la ciudad) o menor (el viejo Meister) medida alienados por las determinaciones económicas de su existencia de clase, representan un obstáculo mental para la felicidad de los hijos, la representación concreta de un futuro indeseado. Los jóvenes se enfrentan a ello mediante el desarrollo de una vocación disruptiva: esta se manifiesta como una subjetividad que es *patológica* por su función compensatoria.

Mas es medular estudiar también –y tiene que ver con el hecho de que la vocación disruptiva sea expresión de una subjetividad patológica– el modo en que el mandato paterno incide en la conciencia del héroe en la condición anormal. El grado de incidencia del *mandato paterno* en la conciencia del héroe a lo largo de esta fase, esto es, en última instancia, la mayor o menor fuerza coercitiva del mismo, es determinante: si la incidencia desaparece (*Anton Reiser*), esto es, si la vocación disruptiva prevalece, se puede pensar, es difícil que tenga un lugar la *renuncia* y, así, que la novela en cuestión pueda ser entendida como novela de formación. Esto quiere decir: el pasaje del estado marginal a la condición normal final (marcado por la renuncia, precisamente) implica un –siempre relativo– *acercamiento*, una *conciliación*, en cierta medida, con el mandato paterno y, *por ende*, un abandono o *corrección* de la vocación disruptiva, que es entendida, a partir de entonces, por el héroe, como un *error* de juventud. La superación de la *subjetividad patológica* es entendida como *cura*: en el *Bildungsroman* se verifica, en efecto, una “therapeutische Tendenz”, pues “Bildung ist Heilung, und zwar von einer Krankheit” (Wellbery, 1996: 625). Más allá de esto: la oposición padre-hijo remite, así, al conflicto, novedoso en términos sociohistóricos y filosóficos, entre la coacción de la vida económica (el padre) y la *libertad de la fantasía* (el héroe),¹³³ lo cual puede ser entendido, también, sobre la base de la oposición freudiana entre *Realitäts-* y *Lustprinzip*.¹³⁴

Beytrag zur Geschichte der Zärtlichkeit (Fránkfort/Lepzig, 1777), aludiendo a la *función compensatoria* del mismo (ibíd.: 143).

¹³³ Baioni interpreta en estos términos la relación entre Wilhelm Meister y su padre. Consideramos que esto es extensible a todo el subgénero *Bildungsroman*, cuestión de la que el crítico italiano no se percata (v. Baioni, 1975: 99s.). La tendencia a la fantasía es, así, un rasgo propio del *Bildungsroman*.

¹³⁴ La ligazón de los *Bildungsromane* con la Psicología (y, en particular, con el Psicoanálisis) se vuelve ineludible en este punto. Remitimos sobre todo a los siguientes dos textos de Freud: *Formulierungen über die zwei Prinzipien des psychischen Geschehens* (1911) y *Metapsychologische Ergänzung zur Traumlehre* (1915). En el primero de los trabajos, el autor sostiene, de un modo para nosotros sugestivo: “La educación puede describirse, sin más vacilaciones, como incitación a vencer el principio de placer y a sustituirlo por el principio de realidad” (2008: 228).

El “éxito” del principio de realidad, podemos postular, es condición *sine qua non* del subgénero. Las novelas de formación son, por norma, conservadoras, al menos en el sentido de que representan el ideal de la conservación del orden social (la aceptación final del mismo por parte el héroe señala en este sentido) basado en una *legitimación patrilineal*¹³⁵ –y en un sometimiento de la mujer al hombre o, en otros términos, de la *esfera privada* del hogar y la familia a la *esfera pública*– (Krimmer, 2004: 260). La mayor o menor aceptación del *mandato paterno*, que está siempre presente, obedece a la vocación normativa del *Bildungsroman* alemán, al principio de la “subordinación de la *juventud* a la idea de *madurez*” (Moretti, 1987: 8). Los *Bildungsromane* y sus héroes son esencialmente *antirrevolucionarios*: no trastocan el orden vigente (entendido en términos micro y macro: ni destruyen el orden familiar, erigido sobre la base de la ley paterna, ni critican la sociedad para revolucionarla). La relación entre las generaciones, más allá del estadio del *rechazo*, puede ser entendida como perpetuación antirrevolucionaria y conservadora de unas condiciones de existencia burguesas.¹³⁶ En la conclusión, con todo, se matiza esta consideración.

2.2.2. La sexualidad del héroe (b)

El inicio de la exploración sexual del héroe es, por su parte, al igual que el surgimiento de la vocación disruptiva, índice del ingreso al estado marginal (a la adolescencia). Se trata de la instancia en que se produce la “separación del mundo asexuado” y la “agregación al mundo sexual” (Genep, 2008: 102). La estructura triádica se reconoce, en este punto, como sucesión de los siguientes estadios: inexistencia de deseo sexual (infancia) – despertar de la sexualidad; irracionalidad de los instintos (adolescencia y juventud) – refrenamiento de la sexualidad o ascesis (adulthood). Trabajamos en este apartado con el problema de la *sociabilidad del amor*, esto

¹³⁵ Krimmer explica el predominio del mandato paterno y de la *legitimación patrilineal* en el *Wilhelm Meister* en términos socio-históricos: la Revolución Francesa y, sobre todo, la ejecución de Luis XVI en 1793, habrían provocado un “pánico patrilineal”, entendido como una puesta en crisis, en la mentalidad europea, de las nociones de autoridad, legitimidad, y orden social. En este sentido, es posible hablar de una búsqueda generacional (de parte de los intelectuales burgueses alemanes) de volver a legitimar este último, de reinstaurar la estabilidad social sobre la base de la paternidad (lo que Krimmer denomina una “ansiedad por la descendencia patrilineal” [anxieties about patrilineal descent] [2004: 258]). En un mundo en crisis, las relaciones padre-hijo y, en última instancia, la institución *familia* vendría a hacer las veces de garantía de una restauración del orden social.

¹³⁶ La posibilidad revolucionaria, entendida en los términos del desarrollo del héroe y de su psicología, está dada por su intención *romántica* de convertirse en *artista*, esto es: no como profesión burguesa, sino en términos existenciales—. Convertirse en artista entraña la posibilidad de abandonar la existencia burguesa. Si el burgués se convierte en artista, rechaza su herencia generacional burguesa (el *mandato paterno*) y deviene, en este sentido específico, en revolucionario: trastoca el orden (familiar) vigente. Las novelas de formación, con todo, rechazan esta posibilidad: es en este sentido que sostenemos que son *conservadoras*.

es, de la mediación entre la sexualidad amorfa e indeterminada, de un lado, y su regulación al interior del engranaje de la sociedad, cuyo punto culminante es el *matrimonio* (Neumann, 1985: 45s.).¹³⁷ El “triumfo” de la determinación paterna sobre la vocación disruptiva coincide temporalmente con la represión del deseo sexual y con la conformación de un tipo de relación heterosexual que excluye el exceso pasional.¹³⁸ El casamiento incluye la paternidad del héroe, por lo que se puede hablar también de *Bildung zur Vaterschaft* (Wellbery, 1996: 615).¹³⁹

En una novela corta como *Der Sandmann* (de Hoffmann) está representado *in nuce* lo que constituye la problemática básica del *Bildungsroman* en lo que hace al aspecto erótico-sexual: la oposición entre el deseo irracional desencadenado y egoísta (ejemplificado en la relación entre Natanael y la muñeca Olimpia) y la acética racionalidad matrimonial (Clara, la novia de Natanael). Es lo mismo que ocurre con Mariane y Natalie (*Wilhelm Meister*) y con la joven y la vieja Judith (*Der grüne Heinrich*), o con la joven y la vieja Mathilde (la historia de von Risach en *Der Nachsommer*). Son singulares los casos de Anton Reiser, que es representado como asexual, y de Heinrich Drendorf, que no conoce el deseo desenfrenado. La pregunta, en apariencia banal, de si el héroe, al final, se casa (y el estudio de en qué términos lo hace) y tiene hijos, es central para determinar el modo en que una novela dada se inserta en el subgénero.

2.2.3. Mito y logos (c)

Hay, a su vez, distintos indicadores que permiten hablar de una *tendencia mítica* o, por el contrario, *racional*. En este punto tenemos en cuenta todo aquello que permite deducir la existencia de un equilibrio o de un desequilibrio entre la *interioridad del héroe* y la *exterioridad*.¹⁴⁰ La oposición entre olvidar y recordar es clave aquí. Lo primero responde a una

¹³⁷ Neumann sostiene que este problema cobra particular importancia en lo que respecta a la búsqueda identitaria del sujeto moderno cuando, en el transcurso del siglo XVIII, tiene lugar un cambio de paradigma en la estructura y función de la familia: esta pasa de ser una “Produktionseinheit” a un “Gefühlszentrum sozialer Erfahrung”; de una gran familia, orientada económicamente, a una pequeña familia burguesa unida por lazos sentimentales y compuesta tan solo por el padre, la madre y los hijos (Neumann, 1985: 45). Esto implica que el matrimonio pasa a ser la institución exclusiva de ejercicio de la sexualidad y la familia, de las relaciones afectivas en general.

¹³⁸ Para un estudio detallado del desarrollo de los vínculos amorosos de los héroes de las novelas de formación hacia la *ascesis final* véase *Die Liebesbeziehungen des Helden im deutschen Bildungsroman und ihr Zusammenhang mit der bürgerlichen Konzeption von Individualität*, de Hansel.

¹³⁹ “Wilhelms Bildung ist wie seine erste Frage nach der Initiationszeremonie und die darauf erhaltene Antwort zeigen, *Bildung zur Vaterschaft*” (Wellbery, 1996: 615).

¹⁴⁰ “*Exterior* es lo que se halla fuera de algo dado [...]. El espacio se define a veces, en efecto, como aquella realidad en la cual se cumple con toda perfección la exterioridad de sus diversas partes. Exterior se opone aquí a íntimo, entendido como aquél ser que se repliega sobre sí mismo, mas no para formar un espacio acotado, sino para

lógica racional, mientras que la rememoración (excesiva) del pasado que causa dolor se asocia a lo mítico-irracional. Lo mismo puede decirse de oposiciones como comunicarse / callar, tener dinero / no tener dinero, poseer una apariencia bella / estar degradado físicamente, y, por ejemplo y en relación con esto último, de los casos en que el héroe desarrolla una *capacidad sobrenatural* que lo aleja de la dinámica racional que rige al colectivo social y, por ello, es nociva en lo que respecta a las posibilidades de agregación del héroe. En todos los casos, lo central es que las novelas de formación tienden a la representación de un cierto equilibrio entre el mundo interior del héroe y su exterioridad (fundamentalmente, la sociedad). En este sentido es que coincidimos con la tesis central de *Wilhelm Meister und seine Brüder*: no puede negarse que existe en las obras del subgénero una tendencia al final armonizante. Mas no lo podemos concebir en un sentido metafísico: el modo en que el *Bildungsroman* da cuenta de esto es por el contrario bastante concreto e intuitivo, y, por ello, determinable en el análisis.

El *olvido*, la acción de *olvidar* alude al *desprenderse de algo que se tenía*.¹⁴¹ La contracara del olvido son la memoria y el recuerdo (en al. *Gedächtnis* y *Erinnerung*, respectivamente), pero mientras que la primera “eine mehr umfassende und öffentlich-schulmäßige [Bedeutung zukommt]”, el segundo tiene un significado “eher subjektiv-private” (Weinrich, 2000: 12). Es por esto –en la medida en que se trata de héroes individuales– que aquí solo trabajamos con la oposición *olvidar-recordar*. Afirmar Weinrich, al respecto: “Für die Modernen ist die Erinnerung [...] eine Art privatisiertes und auf seine individuelle Erlebnisdimension zurückgeschnittenes Gedächtnis”. Y agrega: “Die Erinnerungen sind daher im Prinzip immer ‚meine‘ Erinnerungen; sie bewahren für mich und die Meinen (wer immer diese sein mögen), was ich in meinem Leben als merkwürdig erfahren und in diesem Sinne ‚erlebt‘ habe” (ibíd.: 175).

El verbo *olvidar* es, por su parte, tanto en castellano como en alemán (*vergessen*), activo, es decir que designa una actividad, “während doch unsere innere Wahrnehmung von Vorgängen des Vergessens eher darauf deutet, daß uns das Vergessens ohne unseres aktives Zutun widerfährt” (ibíd.: 11). Mas en las novelas de formación la norma es el *carácter consciente tanto*

trascender todo espacio. La *exterioridad* designa entonces el puro ser fuera de sí, en tanto que la *interioridad* o intimidad designan el ser para sí mismo” (Ferrater Mora, 1958: 489).

¹⁴¹ Cf. la morfología de la palabra *vergessen*: el elemento *-gessen* expresa un movimiento que corre en dirección hacia el yo (en, por ejemplo, *ich vergesse*), en el sentido de que este “obtiene” algo. El prefijo *ver-*, sin embargo, implica que el movimiento se vuelva en sentido contrario: *vergessen* alude así al dejar de tener algo que se tenía (Weinrich, 2000: 11).

del olvido como del recuerdo. Si, como se constata en *Lethe. Kunst und Kritik des Vergessens*, el nombre griego *Lethe*, el mítico río del olvido, está en relación con el término *aletheia* (verdad), y en la medida en que el prefijo *a-* implica una negación, se sigue que la verdad es lo que no se olvida o lo que no puede ser olvidado (ibíd.: 15), resulta interesante preguntarse qué es en cada caso lo que se olvida y lo que no, en particular en el momento en que los héroes se agregan a la sociedad tras su condición anormal.

Es que la respuesta a esto puede arrojar una luz respecto de qué es lo que, en la lógica del mundo narrado, la sociedad dada “considera” como la “verdad”, aquello que es tan indispensable que no puede ser olvidado. En relación con esto, se constata que en el *Wilhelm Meister* asistimos al momento fundacional de un nuevo tipo de relación entre un grupo de seres humanos: es por ello que se lo olvida todo, incluso la culpa. En el *Grüner Heinrich*, en cambio, la sociedad “exige” un tipo de recuerdo: el de la culpa, aunque esta no puede ser en ningún caso extrema. De estos dos ejemplos, y sobre todo del caso paradigmático de los *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, se puede deducir que el recuerdo excesivo, que se liga con la melancolía, funciona como huida del mundo, y, en ese sentido, como alienación respecto de la realidad, del instante presente en que transcurre la vida de los héroes.

El *alcance de la nostalgia* se refiere al hecho de que los héroes de las novelas de nuestro *corpus* son personajes que –en el tiempo anormal– *recuerdan, rememoran*, comparan su estado actual con su estado pasado. Se trata, por lo general, de recuerdos que les provocan dolor, de una *nostalgia* por lo que han perdido. Es posible preguntarse, en este sentido: ¿qué recuerda el héroe; qué le provoca nostalgia; es *superable* esta nostalgia? En este punto las novelas parecen remitir, de nuevo, como en relación con el concepto de *Bildung* –que, como vimos, sólo es comprensible en virtud de la noción de *perfectibilité*–, a la obra de Rousseau: a su *edad de oro*. En virtud de esta relación, es posible especificar: ¿la nostalgia del héroe remite a un hecho o estado *de su propia vida* o a un hecho o estado anterior a la misma y solo *supuesto*, como en Rousseau? En este caso, el paso del segundo al tercer estadio, que está señalado por la *renuncia* o *resignación* del héroe, implica el *fin de la nostalgia*: convertirse en adulto implica que el héroe ya no recuerde aquello que le produce dolor. Dicho de otro modo: los personajes que no pueden superar el pasado no pueden convertirse en héroes de novelas de formación. Es por esto que se puede hablar de una *conditio oblivionalis* en el subgénero (Weinrich, 2000: 15): los héroes, en la

instancia de la agregación, deben, en algún punto, *olvidar* lo que de doloroso les haya sucedido hasta allí.

La cuestión de la *apariencia física* está, en general, íntimamente ligada al alcance de la nostalgia. El cuerpo del héroe, como un elemento en el que se evidencia el paso del tiempo en su vida, puede deteriorarse (Anton Reiser, el capitalista Werner, Franz Biberkopf) o ser trabajado de modo tal que se vea potenciado en sus capacidades y belleza (Wilhelm Meister). Se puede sostener como tesis que el cuerpo deteriorado funciona como sucedáneo de una recordación hipertrofiada (el cuerpo deteriorado *recuerda* la belleza y mayor o menor armonía pretérita), y el cuerpo bello representa la posibilidad de una acción saludable en el presente (el cuerpo sano y bello *no tiene necesidad* de recordar). Tal como ocurre con el indicador *alcance de la nostalgia*, al interior del cual es necesario, para que haya novela de formación, que el héroe aprenda a olvidar aquello que le ha causado dolor en el pasado, en lo que respecta al aspecto físico se puede decir que un excesivo deterioro del mismo (como le ocurre a Anton Reiser) hace que la novela en cuestión difícilmente pueda ser entendida como *Bildungsroman*. La oposición entre Wilhelm Meister y su amigo, el unidimensional Werner, es paradigmática en este punto.

También, empero, a la hora de abordar la oposición *irracionalidad – racionalidad*, hay que considerar la comunicación del héroe con los otros (mediante la palabra dicha o la narración autobiográfica). La importancia de la comunicación oral de los sentimientos es destacable sobre todo en *Der grüne Heinrich*. Está más generalizado en el subgénero, con todo, el tema de la *narración escrita de la propia vida*. Es sintomático que algunos de los héroes del *Bildungsroman* se conviertan en narradores de sí, i. e. en autobiógrafos. Los héroes son en buena medida *confesores y narradores*. Miles lo dice específicamente: “there is a tendency for the hero of any Bildungsroman, if he develops in a truly psychological fashion, to become a narrator” (Miles, 1974: 984). Este autor repone así algo que es, en efecto, importante en los *Bildungsromane*: el hecho de que los héroes reflexionan y, en íntima relación con esto, escriben acerca de su propia vida pasada. Se trata de un índice importante, que es, con todo ambivalente: Wilhelm Meister es incapaz de escribir; son otros los que escriben por él. ¿Ello ilustra el por qué de su dicha? Heinrich Lee, en cambio, fracasa en casi todos los aspectos de su vida, pero deviene autobiógrafo y establece gracias a ello un vínculo con la sociedad. Resulta *a priori* difícil determinar si el gesto autobiográfico es positivo o no, en la lógica de los mundos narrados.

Está, además, la cuestión –central– del *dinero*: las condiciones económicas del héroe, tanto heredadas como adquiridas, son en efecto fundamentales en los mundos narrados de los *Bildungsromane*, y funcionan como índice de una mayor o menor posibilidad de actuar de un modo racional. No tener dinero impide la agregación social satisfactoria del héroe. El caso de Anton Reiser es paradigmático, en este sentido. Existe, en algunas de las novelas de nuestro *corpus*, al fin, otro indicador de una buena o mala relación entre el yo y el mundo: la existencia de rasgos sobrenaturales que aluden a un aislamiento respecto de los otros. El caso más extremo –que no está dentro de las novelas que hemos escogido– lo representa un Oskar Matzerath: su enanismo elegido, así como, por ejemplo, su capacidad de romper cristales con la voz, lo excluyen de todo posible vínculo “normal” con el colectivo y explican, en último término, la imposibilidad de agregación. Menos extremo, pero igualmente significativo, es el caso de un Anton Reiser, que, en un determinado momento, puede sentir lo que están experimentando otros.

2.2.4. Los educadores (d)

Schiller se había dado cuenta del rol medular de la “Sociedad de la Torre”, cuya función era, para él, velar por que “el resultado [del desarrollo formativo de Wilhelm] sea mejor que aquél al que podría llegar la naturaleza meramente librada a sí misma” (carta a Goethe del 8 de julio de 1795; Schiller / Goethe, 2005: 237). Lukács parece tener en cuenta esto, así como, con matices y mediaciones, la noción schilleriana de *artista pedagógico* cuando, en *Theorie des Romans*, sugiere que toda novela pedagógica o de educación (Lukács usa, a decir verdad, el término *Erziehungsroman*) tiene que existir un *medio educativo* o *pedagógico* (*Erziehungsmittel*). El individuo no está librado a su suerte en el subgénero, sino inserto en “un proceso orientado a una meta determinada”, es decir, “el desarrollo [en el educando] de propiedades que, sin esa intervención activa de hombres [...], nunca habrían llegados a florecer en él” (Lukács, al. 1988: 1220s.; trad. 1985: 402). El *medio educativo* o *pedagógico* proporciona, pues, una *atmósfera de seguridad* (*Atmosphäre der Gefahrlosigkeit*) para el héroe (id.).

Más tarde, en *Goethe und seiner Zeit*, Lukács remite nuevamente a esto con la fórmula *elemento consciente*. La “Sociedad de la Torre”, i. e. el *elemento consciente*, daría cuenta de la deuda de Goethe con los ideales de la Ilustración. Encarna el ideal de la educación como “orientación consciente del ser humano”. “Con unas cuantas escenas breves”, afirma Lukács, “tiene bastante Goethe para indicar que la evolución de Wilhelm Meister fue desde el primer

momento supervisada y guiada en un determinado sentido” (1968: 101). No muy distante de esto se muestra Jauss (si bien este acentúa la idea de que la “Sociedad de la Torre” es la específica reelaboración goetheana, vía *educación estética* schilleriana, del gobernador del *Emile*): en *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik* se habla de *providencia inmanente al mundo* (*weltimmanenter Providenz*) y de *teleología oculta* (*insgeheime Teleologie*; Jauss, 1984: 650s.). Hay, con todo, una diferencia importante entre los planteos de Lukács y Jauss: este último entiende que la “Sociedad de la Torre” goetheana implica la imposibilidad del fracaso del héroe. En la lukácsiana *atmósfera de seguridad*, en cambio, no está incluida, necesariamente, la idea de que el héroe no pueda fracasar. En Lukács, el héroe, aun el de la novela de educación, es siempre problemático. No se puede hablar de una formación providencialista, sino de una *voluntad de formación* (*Wille zur Bildung*; Lukács, al. 1988: 1220s.; trad. 1985: 402), que implica que los resultados no están dados de antemano.

Nos parece, por esto mismo, que los conceptos desarrollados en *Theorie des Romans* y en *Goethe und seine Zeit* son más atinados que los de *providencia inmanente* y *teleología oculta*: la idealización del mundo narrado no parece ser un criterio válido para el análisis. El mundo narrado en las novelas de formación es contingente: es por eso precisamente que son necesarios los educadores. Entendemos, más allá de esto, al *educador o grupo de educadores* como un personaje o un grupo de personajes con función manipuladora positiva (para el concepto de *personaje con función manipuladora*, v. Titzmann, 2002: 11).¹⁴² Según nuestro modelo descriptivo-explicativo, la sociedad configurada por el *Bildungsroman* tiene que incluir un educador (o grupo de educadores). Este actúa, por definición, en la condición anormal, y resulta clave en la instancia de la agregación. La renuncia, y el signo que esta tenga, dependen en buena medida de la capacidad del personaje o grupo de personajes con función manipuladora positiva: de su sensibilidad para comprender las posibilidades latentes específicas de cada individuo (i. e.

¹⁴² No parece que conduzca muy lejos la tesis de Miles según la cual, en la tradición alemana, los educadores no son individuos aislados, sino *sociedades místicas y jerárquicamente organizadas*. Miles diferencia, a partir de esto, la novela de formación alemana de la inglesa, “in which, instead of the Mystical emissaries from a hierarchical *Bund*, we have such very solid citizens as Fielding’s goodly Parson Adams and Schoolmaster Partridge” (Miles, 1974: 991s.). No menos problemático es lo que propone F. Jost (en “La tradition du Bildungsroman”). Según este autor, la *Bildung* (i. e. la *imago*) entraña “[un] processus par lequel l’être humain devient l’image de l’agent, s’identifie avec son modèle, avec son créateur” (1969: 98s.). Llama *principio formador* (*principe formateur*) a este agente / modelo / creador (ibíd.: 99). El problema del planteo de Jost, que se basa en una comparación entre el gobernador del *Emile* y la “Sociedad de la Torre”, es que sostiene que ni en la novela de Rousseau ni en la de Goethe estos personajes actúan como principios formadores: en ambos casos, es el “mundo” el que, por sí solo, educa, forma al héroe. Nos parece insostenible pensar que la función educadora pueda ser desempeñada por un agente no humano.

las disposiciones o *Anlagen*) y que procura que las mismas puedan desarrollarse en la experiencia de la realidad. Resta agregar que el o los educadores pueden estar (la “Sociedad de la Torre”) o no (von Risach) reunidos en torno de una institución. En relación con esto: la escuela juega, a veces, un rol importante, casi siempre por su negatividad en lo que hace al desarrollo del héroe. Por otro lado: como veremos, la presencia o no de educadores y el modo en que estos participan de la educación del héroe es un elemento clave para entender la variabilidad histórica del *Bildungsroman*, que constituye uno de los problemas que se plantean en esta investigación.

2.3. La renuncia

Los elementos a-b-c-d adquieren su pleno significado, a fin de cuentas, en el concepto de renuncia, que marca típicamente el paso del estado marginal a T₂, esto es, constituye el ritual de agregación idiosincrático del *Bildungsroman*. La renuncia del héroe es el indicador más determinante en la lógica narrada, y hace de la integración y, sobre todo, de T₂, la instancia jerárquicamente más relevante. Es, por otro lado, uno de los elementos más típicos del carácter *burgués* (antiidealista y antiromántico) de las novelas de formación. Esto hace que pueda hablarse siempre de un antiidealista, antisubjetivista y antisentimentalista “amor al orden burgués” (Mann, 1961: 77), esto es, de una *ética burguesa* (Lukács, 1985: 103; Kocka, 1995: 784ss.) adquirida por el héroe al final de su periplo formativo. La renuncia, el ritual de agregación típico del *Bildungsroman*, implica, en vista de esto, la adquisición de una identidad burguesa por parte del héroe (usamos el concepto de *identidad* tal como este es elaborado, a partir de la psicología evolutiva de Erikson, en *Der Identitätsroman: eine Strukturanalyse*, de Ratz).

Lo propio de este subgénero es, así pues, que haya, en primer lugar, en este punto, en primer término, como hemos desarrollado más arriba, (a) una *relativa conciliación entre el héroe y el mandato paterno*, que se manifiesta en el abandono de la vocación disruptiva por parte del primero (y la “cura” de su “patología”). En segundo lugar, como ya marcamos, (b) que una sexualidad más o menos irracional, sin fines, ceda paso a un ascetismo enmarcado en la unión matrimonial y en la paternidad del héroe. El *casamiento* es el verdadero *télos* de racionalidad al que tienden las novelas de formación. Estas son, en último término, *novelas de matrimonio* (Moretti, 1987: 7ss.). En la lógica de las novelas existe, en este marco, una oposición entre lo que podemos denominar *herencia e incesto* (Minden, 1983 y 1997): el incesto (entendido en sentido

amplio como vínculo erótico-sexual intrafamiliar, con lo que incluimos aquí el vínculo madre-hijo) representa para los héroes un *peligro mítico*; la herencia, vinculada a la fertilidad y la paternidad, es, por el contrario, la opción racional buscada.

En tercer lugar, como ya adelantamos: (c) es común que el héroe *olvide* aquello que le causa dolor, y que establezca un puente de comunicación con los otros (esto es, que abandone su aislamiento, si lo hubiere). Asimismo, que su belleza física alcance su punto más alto en el momento de la integración. La cuestión de la *apariencia física* está, en general, íntimamente ligada al alcance del recuerdo, a la nostalgia. El cuerpo del héroe, como un elemento en el que se evidencia el paso del tiempo en su vida, puede deteriorarse o ser trabajado de modo tal que se vea potenciado en sus capacidades y belleza. El cuerpo deteriorado funciona –como dijimos– como sucedáneo de una recordación hipertrofiada (el cuerpo deteriorado *recuerda* la belleza y mayor o menor armonía pretérita), y el cuerpo bello representa la posibilidad de una acción saludable en el presente (el cuerpo sano y bello *no tiene necesidad de recordar*). Al fin, es de esperar que el héroe tenga (mayor o menor) éxito en términos monetarios. En cuarto lugar: (d) la efectividad o no de los educadores también entra en juego aquí. Es que la función de estos es, precisamente, en tanto *padres sustitutos*, guiar al héroe hacia la renuncia.

La renuncia subsume, como se ve, los cuatro motivos de la relación del héroe con la objetividad. Pero, como dijimos más arriba, los rebasa. En particular, por el hecho de que dentro de la renuncia estudiamos también el modo en que el héroe se percibe a sí mismo, i. e. toma conciencia de haber tenido éxito o no en su formación, al ingresar a T₂. Es que formación es, también, *autorreflexión* o *reflexión sobre sí mismo* como condición para la construcción de la identidad del yo (Ratz, 1988: 8s.), y por ello la maduración puede entenderse como el momento en que el héroe puede realizar una *síntesis de su vida pasada*. Esta es, en efecto, el fruto de la “gelungener Selbstreflexion” (ibíd.: 9), y supone la “selektive Verwerfung und wechselseitige Assimilation von Kindheitsidentifizierungen und ihrer Aufnahme in eine neue Gestaltung”, que, a su vez, dependen del modo en que una sociedad o subgrupo identifica al individuo en cuestión, “es als jemand bestätigt un anerkennt, der so werden müsste, wie er ist, und der so wie er ist, als gegeben hingenommen wird” (Erikson, 1982: 13). Es importante, en esta línea, y como destaca Mayer, el análisis de la experiencia subjetiva, por parte del héroe, de haber adquirido (o no) una identidad (1992: 19).

¿Hay renuncia o no?, tal es, pues, el interrogante clave para la dilucidación del subgénero. En segundo lugar, hay que agregar aquí la pregunta: ¿Cuál es el signo de la renuncia? Es posible distinguir, en efecto, distintos matices dentro del campo simbólico abarcado por el concepto de renuncia. Esta puede ser negativa o positiva. Esto es lo que permite en buena medida diferenciar la novela de formación de Goethe de la de Keller, por ejemplo. En primer lugar, entonces, la renuncia puede ser positiva y conducir a una *reconciliación* (*Versöhnung*) entre el individuo y la comunidad. Lejos de implicar un empobrecimiento para el individuo, así, redundará en una ganancia, ya que le permite acceder a un estadio superior en su desarrollo progresivo hacia la madurez. No se trata de ningún modo de aniquilar la individualidad a fin de resultar útil al ser social. En su *Theorie des Romans*, Lukács concluye, en esta línea, que el tema de la novela de formación es “la [problemática] *reconciliación* del individuo problemático, guiado por el vivido ideal, con la concreta realidad social” (al.: 117; trad.: 399). La reconciliación implica, así, un modo de agregación satisfactorio, en el que el héroe entrevé que hay un “sentido vivo” (*lebendiger Sinn*) en la estructura social a la que ingresa (al.: 123; trad.: 405).

En segundo lugar, contrariamente, la renuncia del héroe puede ser negativa, esto es, puede realizarse en detrimento del sujeto, puede entrañar una excesiva pérdida para el individuo. La consecuencia de este tipo de renuncia es que el héroe se integra sin ideales, fracasado, a la sociedad. Es decir, se convierte en el “filisteo” hegeliano: acepta la coexistencia con otros seres humanos, pero no conforma con ellos una real *comunidad*. En este caso la renuncia no conduce a la reconciliación sino a la *resignación* (*Verzicht, Resignation*). Del modo en que Hegel entiende la novela como género se puede deducir esta variante: “Los años de aprendizaje” del héroe, precisamente, suponen un proceso en el cual el héroe “escarmienta”, “se form[a] con sus deseos y opiniones en las relaciones subsistentes y la racionalidad de las mismas, entr[a] en la concatenación del mundo y consig[ue] en ella un puesto adecuado”, y, finalmente, “se convierte en un filisteo tan bueno como los demás” (2007: 434s). Es el caso del sometimiento del individuo al *mundo de la convención*, del mero compromiso (abstracto, kantiano),¹⁴³ i. e. de la

¹⁴³ La oposición entre *comunidad* y *sociedad*, que delata la influencia de *Gemeinschaft und Gesellschaft* (1887), de Ferdinand Tönnies (además de la de Max Weber y su círculo), subyace a las reflexiones que anteceden. La noción de *sociedad*, recordamos, da cuenta, por una parte, de la organización humana en el marco de los estados nación surgidos durante los siglos XVII y XVIII en Europa occidental, y, por otra, de los efectos de la industrialización y el capitalismo sobre aquella. La *comunidad* alude al pretendido tipo de organización originario de los hombres, premoderno, erigido a partir de “relaciones humanas inmediatas”, no institucionalizadas (Vazsonyi, 1997: 43). De un lado, así pues, un “*ethos* colectivo”, de otro, la “pluralidad de sistemas de valores” de la nueva “*civilización* individualista” y la “multiplicidad de hombres y clases” que surgen en esta, los cuales “ya no pueden ser abarcados

claudicación ante la segunda naturaleza, que, “como la primera, solo [es] determinable como quintaesencia de necesidades reconocidas, pero ajenas al sentido” (Lukács, al.: 51; trad.: 329).

La renuncia es, pues, un concepto transversal, que delata la interrelación de todos los motivos que hemos propuesto. El amplio espectro semántico que va de la *reconciliación* a la *resignación* tiene importantes consecuencias heurísticas en lo que respecta, en particular, al análisis de variabilidad histórica del subgénero. Lo que hay que preguntarse aquí, empero, en relación con el concepto de renuncia, es, finalmente: ¿encuentra el héroe un grupo de hombres y mujeres con los que vivir una vida en común? De lo que se trata es de determinar en qué tipo de comunidad *se agrega*, tras la renuncia –y por la vía de la reconciliación o de la resignación– el héroe y de qué modo lo hace. En su artículo sobre Gottfried Keller incluido en *Deutsche Realisten des 19. Jahrhunderts* (1953), Lukács afirma, de acuerdo con esto, que lo que hay que interrogarse para poder clasificar una novela de educación o formación es *qué* individuo es preparado para *qué* sociedad (1970: 229). En este punto, hacemos hincapié en la segunda parte de esta fórmula: se verifica, pues, cuál es el tipo de sociedad configurada en las novelas y se da cuenta de las posibilidades que tiene el héroe de “ser feliz” en ella. En vista de que el concepto lukácsiano de *comunidad de destino* (*Gemeinschaft des Schicksals*) tiene un signo positivo y está asociado exclusivamente a la *reconciliación* (Lukács, *Theorie des Romans*: al.: 117; trad.: 399), preferimos referirnos aquí a una más neutral *comunidad de llegada*.

por un esfuerzo de comprensión individual” (Vedda, 2011: 21). La *sociedad*, el tipo de organización humana propio del “tiempo de la pecaminosidad consumada” (*Zeitalter der vollendeten Sündhaftigkeit*; Lukács, 1985: 288), forma el *mundo de la convención* (*Welt der Konvention*), “un mundo presente en todas partes con inabarcable multiplicidad”, cuya “rigurosa ley [...] se hace evidente al sujeto conocedor con necesidad, pero que, pese a todas esas leyes, no se ofrece como sentido al sujeto que busca fines, ni como materia, en sensible inmediatez, para el sujeto activo” (1985.: 329). Se trata de lo que Lukács denomina *segunda naturaleza*.

Capítulo 3

Estado de la cuestión

Más allá de que los ensayos, artículos y libros sobre el *Bildungsroman* son numerosos, es de destacar que, como notó Lotar Köhn en su “Entwicklungs- und *Bildungsroman*. Ein Forschungsbericht” (1968) el *problema de la definición* del subgénero aún no ha sido resuelto satisfactoriamente (Köhn, 1969: 2). Esta tesis se vuelve hoy, incluso, más evidente. En este estado de la cuestión, ello se hace palmario. Lo que cabe destacar es que una gran parte de la tradición teórico-crítica, como se dijo más arriba, a la hora de definir el *Bildungsroman*, se basa en *el modo en que el héroe se desarrolla y se integra a la sociedad*, con lo cual ha hecho hincapié en lo que en esta investigación denominamos *ritual de agregación* y, en particular, en la fase T₂. Se reconocen, a su vez, aquí, como notó ya Todd Kontje en su *The german Bildungsroman. History of a National Genre* (1993), dos subgrupos: al primero –como ya sugerimos– se lo puede llamar tradición *idealizante*, pues remite a la especificidad histórica del concepto dieciochesco de *Bildung* y, en consecuencia, resalta todos o algunos de los siguientes rasgos: a) *interioridad, i. e. desarrollo de la personalidad* (y, en algunos casos, *carácter apolítico*); b) *idealización del mundo narrado* (carácter *aprobemático* o escasamente *problemático* del mismo); c) *desarrollo teleológico armonioso*; d) *integración satisfactoria del individuo en el todo social*; y e) (en algunos casos) *carácter propiamente alemán del subgénero*.

Lo que tienen en común los autores incluidos en este subgrupo es que suponen que las novelas de formación (y los *Wilhelm Meisters Lehrjahre* en particular) representan la forma literaria de las teorías acerca de la formación elaboradas por la Ilustración y el Clasicismo alemanes. Esto es ya, de por sí, *problemático*. Se trata, en fin, del modo más usual (en sentido histórico) de comprender las novelas de formación. La idea de fondo es que los autores de este tipo de novelas quisieron poner en escena héroes que atraviesan procesos madurativos que culminan en un estadio final de felicidad y perfección, entendido como *armonía* entre el despliegue total de las disposiciones internas del individuo y su integración social, o, si no, meramente como *armonía interior*: es que, en general, se relega el momento de la socialización a una instancia secundaria, ulterior al desarrollo de la interioridad del individuo. En cualquier caso, siempre se pone el acento en lo que *se gana* en el desarrollo, en el *perfeccionamiento espiritual* del joven héroe. Esta tradición se inicia con el *Versuch über den Roman* (1774) de Friedrich Blanckenburg; se ve reforzada con las lecturas que hacen Christian Gottfried Körner y Friedrich

Schiller (en 1796) de los *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, y con las lecciones universitarias de Karl Morgenstern (publ. en 1811, 1829 y 1824); se institucionaliza y populariza con la publicación de *Das Erlebnis und die Dichtung* (1906), de Wilhelm Dilthey, y tiene ulteriores desarrollos en “Der Entwicklungsroman” (1916) de Thomas Mann, *Geist der Goethezeit* (1930), de Hermann August Korff, *Die religiöse und die humanitätsphilosophische Bildungsidee und die Entstehung des deutschen Bildungsromans im 18. Jahrhundert* (1934), de Ernst Ludwig Stahl, y *Der deutsche Bildungsroman* (1941), de Hans Heinrich Borchardt.

El segundo subgrupo instaura una *tradicón realista*, pues enfatiza, en cambio, el orden exterior, la realidad social en la cual se desarrolla y se integra el héroe. En este caso importan más las dificultades que encuentra el héroe en su socialización, y se resalta su predisposición a aprender de la realidad. Se inicia con la recepción que hace Novalis del *Wilhelm Meister* (en 1800), aunque adquiere su forma típica con G. W. F. Hegel (en sus *Vorlesungen über die Ästhetik*, 1817-29); se desarrolla en *Einleitung über den Roman* (1827), de Karl Rosenkranz y en *Goethes Wilhelm Meister und die Entwicklung des modernen Lebensideals* (1913), de Max Wundt, y alcanza su punto culminante, si bien con variaciones respecto de las formulaciones hegelianas, en *Die Theorie des Romans* (1914/15; publ. 1920), en el artículo *Der Roman* (1934)¹⁴⁴ y en *Goethe und seine Zeit* (1936; publ. 1947) de György Lukács. Las tradiciones idealizante y realista se diferencian en un punto medular: la primera, como dijimos, establece un vínculo directo, apromblemático, entre la noción ilustrada y neoclasicista de *Bildung* y el *Bildungsroman*. Recién el sarcasmo –relativo, de cualquier modo– con el que Hegel entiende el final de los *años de aprendizaje* del héroe rompe esa asociación automatizada.¹⁴⁵ La tesis hegeliana es importante, en este sentido, porque muestra que lo que sucede en las novelas concretas se aparta, en general, de las postulaciones teóricas dieciochescas en torno a la noción de formación, y abre la posibilidad para un análisis de las obras más inmanente y menos “viciado”. Esto es justamente lo que se lleva a cabo, por primera, vez, en *Die Theorie des Romans*. Herbert Marcuse (*Der deutsche Künstlerroman*, 1922), Míjail Bajtín (*La novela de educación y su importancia en la historia del realismo*, 1938), Kurt May (“*Wilhelm Meisters*

¹⁴⁴ Fue publicado en *Moskauer Schriften* (1934-40).

¹⁴⁵ Esto lo señala ya Kontje (1993: 23). Es llamativo, sin embargo, y en esto su planteo resulta deficiente, que Kontje no se hace eco de la vía de análisis abierta por Hegel; más aun, no parece tener un criterio definido para pensar el subgénero. Esto queda claro en el hecho de que incluye, sin más, en su análisis, las novelas de formación del Romanticismo. Por poner un ejemplo, alude a *Ahnung und Gegenwart* como novela de formación, sin que le importe que en ella el héroe termina sus días convertido en monje, alejado de la sociedad, esto es, sin adecuarse a esta última por la vía de la *renuncia*.

Lehrjahre, ein Bildungsroman?”, 1957) y Leo Löwenthal (*Literature and the image of man*, 1957) son continuadores del filósofo húngaro.

No bien comienza la década de 1970 se verifica una eclosión del *Bildungsroman* en el campo de la Germanística: sobre todo a partir de *Wilhelm Meister und seine Brüder* (1972), de Jürgen Jacobs, un libro que no resulta demasiado original el estudio del subgénero se convierte en una subdisciplina específica. Martin Swales (*Unverwirklichte Totalität. Bemerkungen zum deutschen Bildungsroman*, 1976; publ. 1977) y Klaus-Dieter Sorg (*Gebrochene Teleologie. Studien zum Bildungsroman von Goethe bis Thomas Mann*, 1983), como Jacobs, son en gran medida deudores de las ideas lukácsianas, si bien sus aportes fueron centrales y renovaron el campo de estudios del *Bildungsroman*, como queda dicho. Tampoco se apartan demasiado de esta línea *Die Suche des bürgerlichen Individuums nach seiner Bestimmung* (1986), de Karin Wirschem, y *Der deutsche Bildungsroman. Gattungsgeschichte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert* (1989), de Markus Krause y –de nuevo– Jacobs.

La verdadera “revolución” ocurrió, entonces, a comienzos de la década de 1980, cuando se atacó con gran virulencia el concepto de *Bildung* y su validez heurística para pensar el *Bildungsroman*. Los dos trabajos más importantes en este punto fueron “The Mystery of the Missing Bildungsroman” (1981), de Jeffrey L. Sammons, y “*Wilhelm Meister* und die Folgen. Goethes Roman und die Entwicklung der Gattung im 19. Jahrhundert” (1984), de Hartmut Steinecke. En su “The French Revolution and the Bildungsroman” (también de 1984), Dennis F. Mahoney intentó “salvar” este escepticismo limitando la existencia del subgénero al periodo del Romanticismo. El término *Bildung*, más allá de esto, pareció molestar, de ahí en más, en el abordaje del objeto. Es en esta línea que hay que pensar los aportes de Michael Minden: “The place of inheritance in the *Bildungsroman*” (1983) –y, más tarde y sin grandes cambios respecto del primer título, *The german Bildungsroman. Incest and Inheritance* (1997)–. Pero Minden hizo algo más que encontrar en la noción de *incesto* la palabra clave con la que reemplazar la ya caduca de *Bildung*: dio cuenta de la posibilidad de vincular el *Bildungsroman* con complejos problemáticos típicos de la Psicología y la Antropología. Los artículos “Der ‘Held’ im Roman. Formen des deutschen Entwicklungsroman im frühen 20. Jahrhundert” (1983), de Helga Esselborn-Krumbiegel, y “*Agathon, Anton Reiser, Wilhelm Meister. Zur Pathologie des modernen Subjekts im Roman*” (1984), de Hans-Jürgen Schings, son importantes en este mismo sentido. Rolf Selbmann (1ª ed. 1984; 2ª ed. 1994), en *Der deutsche Bildungsroman*, ensaya otra

solución: reincorporar la noción de *Bildung*, pues ella es la que permite pensar el carácter histórico del subgénero. Lo que agrega Selbmann es que la tematización del discurso de la *Bildung* no implica su cumplimiento efectivo. Así evitó “caer” en la tradición idealizante. Hay que anotar que uno de los pocos trabajos en español sobre el *Bildungsroman*, *La novela de formación y peripecia* (2002), de Miguel Salmerón, es una tardía repetición de la tesis de Selbmann. También lo es, finalmente, *Das Experiment des aufgeklärten Bildungsroman* (2008), de Robert Kiehl, que enfatiza en el análisis de las tres versiones de la *Geschichte des Agathon*, pero tiene un apartado dedicado a definir el subgénero.

Los abordajes del *Bildungsroman* y la utopía fueron, como ya dijimos, también reveladores, en el sentido de que mostraron la posibilidad de hacer algo “nuevo” con el subgénero, o, al menos, de ponerlo en relación con otros géneros y con complejos de problemas novedosos, aunque también en parte deudores de la tradición idealizante. Klaus-Detlef Müller, en *Autobiographie und Roman. Studien zur literarischen Autobiographie der Goethezeit* (1976) fue pionero en este punto. *Varieties of the Bildungsroman: Portraits of the Self in a Changing Society* (1980), de Barbara Blakey, adopta también esta perspectiva, así como “Das utopische Denken am Ende des 18. Jahrhunderts und zu Beginn des 19. Jahrhunderts” (1983), de Hiltrud Gnüg. La introducción a *Utopieforschung: Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie* (1982), de Wilhelm Vosskamp, y sus posteriores trabajos marcaron el rumbo: sobre todo, “Der Bildungsroman als literarisch-soziale Institution. Begriffs- und Funktionsgeschichtliche Überlegungen zum deutschen Bildungsroman am Ende des 18. Jahrhunderts” (1989) y, entre otros, “Utopian Thinking and the Concept of *Bildung*” (1990). Hay que agregar a esta serie “Utopie und Bildungsroman” (1982), del germanista inglés Martin Swales.

La pervivencia de la tradición idealizante en las últimas décadas del siglo XX, si bien se percibe en los trabajos recién señalados, se verifica de modo más palmario, por ejemplo, en *The German Novel* (1956), del germanista inglés Roy Pascal, “La tradition du *Bildungsroman*” (1969), de François Jost, en “The transformation of *Bildung* from an Image to an Ideal” (1978), de S. L. Cocalis y, sobre todo, en *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik* (1982) y *Der literarische Prozeß des Modernismus* (1983), de H. R. Jauss. Los estudios de Jost y Jauss fueron importantes, más allá de remitir a la línea diltheyana, por el hecho de que enfatizaron la figura del educador o grupo de educadores como criterio característico y definitorio del subgénero.

¿Es la novela de formación un subgénero específicamente alemán? Los que primero se animaron a responder esta pregunta de modo abiertamente negativo fueron el recién mencionado Pascal (*The German Novel*) y Jerome H. Buckley (*Season of Youth. The Bildungsroman from Dickens to Golding*, 1974), para el caso de la literatura inglesa. En los años 80 esta hipótesis cobró nuevos bríos: con *Varieties of the Bildungsroman: Portraits of the Self in a Changing Society* (1980), de Barbara Blakey, *Variations of a Species: The Bildungsroman* (1983), de François Jost y *The Apprenticeship Novel* (1983), de R. P. Shaffner. “La novela de aprendizaje en la Argentina” (1998), de José Luis de Diego, contiene una propuesta tendiente a mostrar que también en nuestro ámbito existe o existió el subgénero. Hay que decir que esto fue rebatido por José Amícola poco después (en *La batalla de los géneros*, de 2003).

La “revolución” de los 80 también dio lugar a un renacimiento del interés narratológico en la aproximación al *Bildungsroman*. *The Fiction of Humanity* (1982), de Michael Beddow, que retoma el interés pionero de autores como Kurt Forstreuer (“Die deutsche Icherzählung” [1924]) y Robert Petsch (*Wesen und Formen der Erzählkunst* [1942]), es el texto más importante en lo que respecta al vínculo narratológico entre el narrador y el héroe, lo cual constituye, por más que la crítica pareció olvidarse de ello por muchas décadas, uno de los aspectos más relevantes del subgénero. Una excepción a esto es la novedosa aproximación *espacial* –a un objeto definido durante casi dos siglos por su carácter temporal– de *Wandlungen des deutschen Bildungsromans im 19. Jahrhundert* (1961), de Herbert Seidler, quien intentó, precisamente, definir la variabilidad del subgénero a partir del modo en que sus diversos héroes recorren y transitan los espacios externos e internos. Ya en época más cercana apareció, al fin, *Erzählstruktur und Bildungsroman. Wielands Geschichte des Agathon, Goethes Wilhelm Meisters Lehrjahre* (2004), de Liisa Saariluoma.

También se publicaron en estos años trabajos sobre la cuestión de género literario-sexual. Por casi dos siglos, la crítica especializada se “olvidó” de las mujeres, y entendió de forma aporosa que el héroe de la formación debía ser un varón. *Las hermanas de Wilhelm Meister. Años de aprendizaje femenino en la novela de formación* (1996; publ. 2001), de N. J. Dornheim y la ya mencionada *La batalla de los géneros*, de Amícola, son dos aportes a este respecto. Es sintomático que ambos autores pertenezcan al ámbito argentino: las dos contribuciones argentinas más importantes a la dilucidación de este objeto se centraron en la cuestión genérica. Es como si el *Bildungsroman* tuviera que ser estudiado con “ojos” extranjeros

para que del mismo pueda extraerse una riqueza hermenéutica que los propios germanistas alemanes no llegan a ver. Hay alusiones al tema en algunos de los textos cuyos títulos figuran en este estado de la cuestión; pero en la mayor parte de los casos solo se afirma al respecto que los héroes del *Bildungsroman* son hombres. Nuestro modelo descriptivo-explicativo no contempla este punto –es por ello que no desarrollamos estos dos aportes *in extenso*–.

En la medida en que el interés de nuestra investigación reside en una definición del subgénero ligada a un modelo descriptivo-explicativo, merece un capítulo aparte la discusión con aquellos autores que procuraron delimitar el *Bildungsroman* de otros subgéneros más o menos afines. Incluso algunos de los autores ya mencionados incluyen en sus estudios un apartado para la reflexión sobre esta cuestión, que excede lo meramente terminológico. Hay que tener en cuenta, en primer término, los aportes que procuran establecer distinciones entre *Bildungs-* y *Schelmenroman*, como ya los pioneros Blanckenburg y Morgenstern, y, en el siglo XX, “The Picaro’s Journey to the Confessional: The Changing Image of the Hero in the German Bildungsroman” (1974), de David C. Miles y *The German Novel of Education from 1764 to 1792. A complete Bibliography and Analysis* (1982), de Helmut Germer. En segundo lugar, están los que diferencian entre *Bildungs-*, *Entwicklungs-* y *Erziehungsroman*. *Der Deutsche Entwicklungsroman bis zu Goethes Wilhelm Meister* (1926), de Melitta Gerhard, y el texto ya mencionado de Stahl fueron importantes en esto. Köhn y Selbmann también se interesaron por esta cuestión. La relación entre *Künstler-* y *Bildungsroman* fue trabajada muy tempranamente: en “Über das Wesen des Bildungsromans” y *Das Erlebnis und die Dichtung*; también, en *Der deutsche Künstlerroman*. Mucho más tarde apareció “Bildungsroman, Individualroman, Künstlerroman” (1998), de Manfred Heigenmoser, *La lyre, la plume et le temps. Figures des musiciens dans le Bildungsroman* (1998), de Aude Locatelli, el ya referido *La novela de aprendizaje en Argentina* y “Ästhetische Erziehung und die Form des Romans” (2001), de Erich Meuthen. Köhn también distingue entre el *Bildungsroman* y la novela histórica, y Amícola lo hace en relación con el *Schauerroman*.

La línea abierta por, sobre todo, Steinecke y Minden y –relativamente– la de los que investigaron los vínculos entre utopía y *Bildungsroman*, resultó ser fecunda: dio lugar, más o menos directamente, a textos como *Die Liebesbeziehungen des Helden im deutschen Bildungsroman und ihr Zusammenhang mit der bürgerlichen Konzeption von Individualität* (1986), de Beate Hansel, *The Way of the World. The Bildungsroman as a Symbolic Form* (1987),

de Franco Moretti y “Die Enden des Menschen. Anthropologie und Einbildungskraft im Bildungsroman” (1996), de David E. Wellbery. En todos ellos el análisis se lleva a cabo ya a partir de variables típicamente psicológico-antropológicas, lo cual resultó en un enriquecimiento de las posibilidades heurísticas y relativas a la construcción del objeto *Bildungsroman*. Los más lúcidos intérpretes de esta tendencia fueron, con todo, *Der Identitätsroman: eine Strukturanalyse* (1986; publ. 1988), de Norbert Ratz, *Der deutsche Bildungsroman. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart* (1992), de Gerhart Mayer, y “Die ‚Bildungs-‘/Initiationsgeschichte der Goethe-Zeit und das System der Altersklassen im anthropologischen Diskurs der Epoche” (2002), de Michael Titzmann. En estos tres últimos se basa una parte de nuestro modelo descriptivo-explicativo. A continuación, damos cuenta de forma más pormenorizada de este cuadro general.

3.1. El modo en que el héroe se desarrolla y se integra a la sociedad: de Friedrich Blanckenburg a Leo Löwenthal

3.1.1. La tradición idealizante e individualista

Blanckenburg realiza dos grandes aportes a la comprensión posterior del *Bildungsroman*. El primero es que el objeto de la novela (de formación) es *la formación del carácter del héroe*. Lo propio de la novela es o debe ser, según él, la representación del “ser” del hombre, de su “estado interior”, su “interioridad” (2008: 19). Mas no es un ser estático el objeto de la novela. Blanckenburg sintetiza sus ideas en la fórmula *historia interior (innere Geschichte)*: la novela debe poner en escena la “formación de un *carácter* a partir de diversos acontecimientos” (2008: 201). El segundo aporte es el postulado de que la novela conciba *un universo organizado no solo causal, sino también teleológicamente*. El mundo concebido por el poeta no es contingente, sino que está regido por un *fin último (Endzweck)*, un ideal de *perfección (Vollkommenheit)* (ibíd.: 202). En virtud de esto, el héroe atraviesa un proceso de necesario autoperfeccionamiento involuntario a partir de las experiencias que vive, en un mundo idealizado, que solo puede actuar positivamente sobre el individuo.¹⁴⁶ La degeneración del hombre no constituye una posibilidad.¹⁴⁷ El desarrollo del héroe debe concluir en un punto óptimo, un estadio de desarrollo

¹⁴⁶ La configuración concreta de este proceso de mejoramiento es, dicho sea de paso, lo que mejora moralmente al lector y, al mismo tiempo, lo que legitima al género novela en tanto tal.

¹⁴⁷ Vosskamp explica esto mismo, aludiendo a Blanckenburg, al sostener que “la finalidad de la narración es particularmente importante para la comprensión del *Bildungsroman*, pues el imperativo moral de la narración exige el auto-perfeccionamiento [del héroe]” (1992: 140).

que represente el mejor de los mundos posibles, dadas sus disposiciones innatas particulares y los acontecimientos externos que lo determinaron (ibíd.: 204s.). De modo que al final todo el camino recorrido aparece como un despliegue paulatino y necesario en dirección al punto de relativa perfección final.¹⁴⁸ La idea de que *el mundo es el agente de la formación hacia lo mejor del carácter del sujeto* es la más grande contribución histórica a la exégesis del *Bildungsroman* sobre la base del concepto de *Bildung*.

En una carta a Goethe (del 8 de julio de 1796), Schiller se muestra afín a las tesis recién descritas al decir que en los *Lehrjahre* vemos cómo el héroe, que se halla en camino hacia una *perfección infinita*, “tritt von einem leeren und unbestimmten Ideal in ein bestimmtes, tätiges Leben, aber ohne die idealisierende Kraft dabei einzubüßen” (Schiller/Goethe, 2005: 237). Körner piensa el *Meister* en términos similares. En una carta a su amigo Schiller, afirma: “Die Einheit des Ganzen denke ich mir als die Darstellung einer schönen menschlichen Natur, die sich durch die Zusammenwirkung ihrer innern Anlagen und äußern Verhältnisse allmählich ausbildet. Das Ziel dieser Ausbildung ist ein vollendetes *Gleichgewicht* – Harmonie mit Freiheit” (Schiller/Körner, 1973: 252).

Los tres trabajos de Morgenstern, por su parte, pasaron bastante desapercibidos. Están muy influidos por Blanckenburg y por la lectura körneriana del *Meister* goetheano. Su relevancia radica en que fue él quien inventó el término *Bildungsroman*. “Über das Wesen des Bildungsromans” es el más importante de los tres. Allí sostiene la tesis de que en la novela lo fundamental es *la formación de la interioridad del hombre*, de su carácter. La conclusión es que el *Bildungsroman* representaría el tipo más elevado posible de novela, en términos morales.¹⁴⁹ Toda novela de formación, dice, cumple dos requisitos: por un lado, pone en escena, efectivamente, la formación del carácter del héroe *hasta un determinado estadio de perfección* – entendido en los términos del *hombre entero* schilleriano, es decir, aquel que despliega armoniosamente *todas* sus disposiciones innatas–,¹⁵⁰ y, por otro lado, fomenta, de este modo, *la*

¹⁴⁸ “Solo así”, dice Blanckenburg, “el poeta se convierte en el verdadero y auténtico imitador” de Dios que pretende ser, en la medida en que es por el plan divino que “en el mundo real somos formados, por medio de todos los acontecimientos de nuestras vidas, de tal o de cual manera, pero siempre del modo más apropiado y mejor para nosotros, para nuestro ser, para nuestra entera condición” (2008: 204).

¹⁴⁹ En el trabajo de 1820, publicado en 1824, “Zur Geschichte des Bildungsromans”, la posición de Morgenstern es aún más radical: allí plantea que la novela que no es novela de formación o que, al menos, no fomenta, en algún sentido, la formación del lector, debe ser considerada una novela de entretenimiento (1988: 75).

¹⁵⁰ Como señala Selbmann, la deuda de Morgenstern con la idea clásica de formación es muy grande. Morgenstern escribe sus tesis pensando en el concepto schilleriano universal de formación como remedio contra “el amenazante peligro de la especialización” del hombre, la “tecnificación y separación de las ciencias en el naciente siglo

formación del lector (Morgenstern, 1988: 64). El *Wilhelm Meister* se constituye, en este trabajo, en el *modelo nacional*¹⁵¹ por antonomasia, y lo medular en él es el equilibrio final, que consiste, por su parte, en una *relación conciliadora entre la libertad y la armonía*. Así lo explica:

Die Aufgabe der Lehrjahre Wilhelm Meisters scheint keine andere, als die Darstellung eines Menschen, der sich durch die Zusammenwirkung seiner innern Anlagen und äußern Verhältnisse allmählich naturgemäß ausbildet. Das Ziel dieser Ausbildung ist ein vollendetes Gleichgewicht, Harmonie mit Freyheit. Je mehr Bildsamkeit in der Person, und je mehr bildende Kraft in der sie umgebenden Welt, desto reichhaltiger die Nahrung des Geistes aus einer solchen Darstellung (ibíd.: 66).

Si se tiene en cuenta la ambigüedad y ambivalencia del planteo de Hegel (cf. *infra*), una postura como la de Dilthey no aparece ya tan distante del mismo. En *Das Erlebnis und die Dichtung* el énfasis vuelve a estar puesto en la armonía del final del desarrollo, y resurge la idea de que las novelas de formación son novelas *de la interioridad*. En un apartado dedicado a la obra de Hölderlin, aquel sostiene que “el *Hiperión* figura entre las *novelas de formación* que surgieron en Alemania bajo la influencia de Rousseau, de la *tendencia de nuestro espíritu durante esta época hacia la cultura interior del hombre*” (1953: 369). Las reminiscencias de la *historia interior* blanckenburgiana son ya, aquí, evidentes. Nótese, asimismo, que se refiere al subgénero como algo ya concluido históricamente: “[T]odas [las novelas de formación]”, afirma, “nos representan al joven de aquellos días; nos exponen cómo entra *en la vida bajo un dichoso amanecer* cómo busca las almas afines a la suya, cómo se encuentra con la amistad y con el amor, y cómo *choca y lucha con las duras realidades del mundo*” (í.d.). Hay remisiones, aquí, al *buen salvaje* rousseauiano y a la *prosa de las relaciones* hegeliana.

El héroe, concluye, “va haciéndose hombre bajo las múltiples experiencias de la vida, [...] se encuentra a sí mismo y cobra conciencia de su misión en el mundo” (í.d.). La idea es que el héroe encuentra un sentido por más que, o en virtud de que, le da la espalda al mundo (social). La conjunción contradictoria entre la *tendencia a la interioridad* y la *necesaria armonía al final*

diecinueve” (Selbmann, 1988: 13). La idea de *hombre entero* surge precisamente como reacción ante los albores de la división capitalista del trabajo, que Schiller avizora en su *Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen*.

¹⁵¹ Es de destacar el componente nacionalista del planteo de Morgenstern, ya que algunas décadas más tarde, sobre todo con Dilthey, la cuestión adquiere especial relevancia. Para Morgenstern es importante el hecho de que la novela de Goethe, a diferencia del *Agathon* de Wieland, sitúa al héroe, a fin de que sea formado, en suelo alemán y en las circunstancias del presente histórico. Es posible pensar, a partir de este gesto de Goethe, sostiene el autor, en la conformación de una identidad nacional alemana; más aún, agrega, a partir de la liberación alemana de la ocupación francesa (1988: 71). Una nación fundada en una constitución justa y asegurada por derecho [gesetzlich gesicherte gerechte Verfassung], que contemple los intereses de los “nacidos nobles” y de los “representantes electos de derechos bien adquiridos” (ibíd.: 71).

del desarrollo, que supone un intento de superación de la –en cierto modo– cínica oposición hegeliana entre la “poesía del corazón” y la “prosa de la vida”, es sintomática de la interpretación diltheyana del *Bildungsroman*: la armonía se alcanza *a pesar de* esa realidad, o en el abandono de la misma. En el mismo sentido apunta lo siguiente: “La potencia del Estado,¹⁵² de que eran exponentes la burocracia y el ejército, se alzaba, en los estados alemanes medianos y pequeños, como una *fuerza extraña* frente a la generación de los escritores. La gente se deleitaba y se entusiasmaba con los descubrimientos de los poetas en *el mundo del individuo y de su propia formación*” (íd.). Esta perspectiva tuvo enormes consecuencias en la historia de la teoría del *Bildungsroman*, pues a partir de entonces se concibió este subgénero como una novela de la interioridad, una variante específicamente alemana del género burgués *novela* (Selbmann, 1988: 18) –hay que considerar que Dilthey basa su definición de *Bildungsroman* en el *Hiperion* de Hölderlin, cuyo héroe homónimo termina su “formación” recluido en su interioridad en el seno de la naturaleza. Este segmento del texto de Dilthey concluye con una nueva remisión al hecho de que los *Bildungsromane* constituyen *novelas del pasado* (“Quien hoy lea [una novela de formación], percibirá en estas viejas páginas el aliento de un mundo caduco” [íd.]).¹⁵³ Unas pocas líneas más adelante, se alude implícitamente, aunque de un modo bastante indicativo, a la noción de *Bildung* (esto es, se sugiere una comprensión del subgénero desde la óptica optimista de este concepto filosófico):

La novela de formación se distingue de todos los anteriores poemas biográficos [se refiere al *Tom Jones*, de Fielding] por el hecho de que expone de un modo consciente y artístico lo que hay de universal-humano en la trayectoria de una vida. Aparece siempre en conexión con la nueva psicología del

¹⁵² En este punto Dilthey repite argumentos expresados ya en su *Leben Schleiermachers* (1870). El apolitismo, la preferencia por la vida intelectual y poética, la cultura de la interioridad, de la vida privada, son cualidades que Dilthey considera positivas, en la medida en que habrían servido para definir una especificidad alemana y una identidad nacional. Para Dilthey “la formación implicaba la capacidad de referirse con juicio fundado al arte, la literatura y las ciencias, y, fue un criterio de pertenencia para la burguesía ilustrada” que se convirtió, en la época previa a la fundación del Imperio, en un modelo para la autocomprensión y formación de una identidad nacional; el ideal que subyace a la argumentación de Dilthey es el de la formación de una comunidad nacional de ilustrados (*Gemeinschaft gebildeter*). La fundación del Imperio (1871), precisamente, vendría a posibilitar, para Dilthey, el abandono de la vida volcada hacia la “interioridad” (es por eso que habla de la tendencia del espíritu hacia el interior en “esta época”, es decir, en la época de Rousseau, dando a entender que el presente ha instaurado otras condiciones histórico-políticas) y la conformación de una comunidad política nacional (Gutjahr, 2007: 18). Thomas Mann repite muchas de estas ideas acerca del género a partir de 1916, en particular oponiendo el individualismo humanista alemán a las democracias occidentales, pretendidamente contrarias al espíritu (v. Jacobs, 1983: 12).

¹⁵³ Así sigue el pasaje: “[Quien hoy lea una novela de formación, percibirá] la transfiguración de la existencia bajo la luz mañanera de la vida, un derroche infinito de sentimientos dentro de una existencia limitada, un poder oscuro, soñador, oculto todavía de los ideales que palpitan en las jóvenes almas alemanas, que por aquel entonces se hallaban tan dispuestas a lanzarse a la lucha contra este mundo anticuado en todas sus formas de vida y que eran, a la par, incapaces de resistirla” (íd.).

desarrollo, tal como fue fundada por Leibniz, con la idea de una educación natural que sigue la trayectoria interior del alma, que tiene su punto de partida en el *Emilio* de Rousseau y que arrastró consigo a toda Alemania, y con el ideal de la humanidad, con el que Lessing y Herder entusiasmaron a su época. Se intuye en la vida del individuo un desarrollo sujeto a leyes, en el que cada una de sus fases tiene un valor propio y sirve, al mismo tiempo, de base para una fase más alta. *Las disonancias y los conflictos de la vida aparecen como los puntos necesarios de tránsito del individuo en su senda hacia la madurez y la armonía.* Y la dicha suprema de los hijos de la tierra es la *personalidad*, concebida como la forma unitaria y fija de la existencia humana. Este *optimismo del desarrollo humano* [...] no se ha proclamado nunca con mayor alegría ni mayor seguridad de vida que en el *Wilhelm Meister* de Goethe: *un brillo imperecedero de alegría de vivir irradia de esta novela y de la de los románticos* (1953: 369).

Mann, Korff, Stahl y Borchardt se inscriben, como ya dijimos, en la tradición idealizante: son, en términos históricos, sus últimos representantes típicos. El primero lee el *Bildungsroman* en la línea diltheyana: alude al subgénero (se refiere al mismo, en realidad, como *Entwicklungsroman*) como “eine Spielart des Romans, die allerdings deutsch, typisch-deutsch, legitim-nacional ist”. Así prosigue:

die Tatsache seiner besonderen nationalen Legitimität, [hängt] aufs engste mit dem deutschen Humanitätsbegriff [zusammen], welchem, da er das Produkt einer Epoche ist, in der die Gesellschaft in Atome zerfiel, und die aus jedem Bürger einen Menschen machte, das politische Element von jeher fast völlig fehlte: mit dem deutschen, romantisch-unpolitischen Individualismus also, jenem Bildungsindividualismus, den man mit dem neudeutschen Staatszözialismus zu versöhnen trachtet, indem man ihn seine Ergänzung nennt (Mann, 1993: 289).

Pocos años después, Korff retoma en muchos aspectos a Mann. La remisión al concepto alemán de *humanidad* está explícitamente asociada, en el caso de *Geist der Goethezeit*, por su parte, a un *equilibrio* entre el yo y el mundo, una armonía del individuo con la sociedad (Korff, 1988: 323) en la que resuenan la *idea de belleza* y el ideal clásico de la *bella humanidad* (ibíd.: 322).

Stahl, por su parte, piensa que el poeta que escribe un *Bildungsroman* no describe los meros acontecimientos de una vida, sino *sucesos formativos* en el sentido del humanismo filosófico del siglo dieciocho, esto es, experiencias que despliegan o desarrollan las disposiciones innatas del héroe, de un lado, y la consecución de un *ideal* en virtud de este desarrollo (1988: 147s.), i. e. la adquisición de un *carácter*, de otro. Reaparece así la idea de una *estructura providencialista secularizada*, que el autor vincula al paso de una idea religiosa de formación, presente en el movimiento luterano-pietista, al concepto de formación de la filosofía humanista, orientado en el sentido de la pedagogía, la psicología y las ciencias naturales (1988: 126). El vínculo de las novelas de formación con los géneros confesionales pietistas (y, también, con las que denomina las *novelas de formación religiosas*, refiriéndose al *Parzival* y al *Simplicissimus*),

así como la “superación” de los segundos por las primeras, es explicado por el autor del siguiente modo:

[Der] christlicher Weg des Abfalls und der Rückkehr [...] gehört nicht zu den Voraussetzungen der Humanitätsphilosophie, die wohl Verirrungen, aber keinen Abfall, wohl den Aufschwung, aber nicht die *Rückkehr* in Gott kennt. Für sie liegt der Zweck des Menschen in ihm drin, der Mensch soll nach ihr nicht zu einem transzendenten Ziel gebildet werden, sondern zu den in ihm liegenden Möglichkeiten. Der humanitätsphilosophische Bildungsgang ist daher nicht Kampf gegen gewisse Seelenmächte, nicht primär *Läuterung* und *Korrektion*, sondern die *Entfaltung* der dem Einzelnen mitgegebenen Anlagen. [...] [e]rst indem unter pantheistischen Prämissen die Anlagen in ihrem Kern als zu bejahende anerkannt werden, braucht die Bildung keine Korrektur mehr zu bedeuten, eine Bildungserzählung daher keine Läuterung, keine Geschichte einer Korrektur mehr darzustellen (ibid.: 134s.).

El *renacimiento* pietista deviene, en el *Bildungsroman*, en *maduración por la experiencia*. El punto final de los años de aprendizaje representa la versión secularizada de aquel renacimiento. También reaparecen en el subgénero, según Stahl, el *esquema providencialista* y la idea de una *predestinación*, pero ahora el plan no está hecho por Dios, sino por el poeta. A la manera de Blanckenburg y de Morgenstern, Stahl concibe que la particularidad del subgénero está vinculada a los ideales de perfección del autor (1988: 126), lo cual impone una estructura teleológica optimista:

der Bildungsroman schildert die Etappen [des] Werdens, verfolgt das Leben des Helden von der Kindheit an bis zur Reife, d. h. bis diejenige Form erreicht ist, die in der Absicht des Dichters liegt [...]. Nicht der Lebenslauf bis zum Tode muß dargestellt werden [...]. Die Idee des Werdens, und zwar des Werdens in einem bestimmten Sinne und auf ein bestimmtes Ziel hin, muß als Grundlegendes für den Bildungsroman vorausgesetzt werden (ibid.: 124).

No muy distinto es lo que sostiene Borchardt: que hay un criterio temático que hace del *Bildungsroman* una “especialidad” alemana: la “Bildungs-idee der Goethezeit”, esto es, la noción de la “Selbstentfaltung der Persönlichkeit in festumrissenen Entwicklungsstufen, Verwirklichung der Existenz unter der Einwirkung der Naturgesetze, Vollendung der Persönlichkeit” (1988: 184). En este punto es importante, para el autor, la distinción entre las nociones de *Erziehung* y *Bildung*, por el hecho de que es esta última la que sirve para entender lo que es el caso en las novelas de formación. Es que *Erziehung* supone, para Borchardt, “die bewußte Beeinflussung des Werdeganges eines jungen Menschen”, mientras que en novelas como la de Goethe se representaría, en cambio, “das menschliche Werden unter dem Gesichtspunkt spontaner Eigenkraft, Selbsttätigkeit und Eigengesetzlichkeit” (id.). Esto, anota el autor, es lo que en la pedagogía se llama “crecimiento” (*Wachstum*). Es por esto, concluye el autor, de un modo

sugestivo, que las novelas de formación podrían denominarse también *Wachstumromane* y, más específicamente, *Persönlichkeitsromane* (novelas de la personalidad), “denn Vollendung der Persönlichkeit erscheint in den *Lehrjahren* als *höchstes Glück der Erdenkinder*, als einheitliche und feste Form des menschlichen Dasein” (ibíd.: 185). Reaparece aquí delineado, por lo que se ve, el viejo concepto ahistórico de *personalidad* esbozado por Schiller-Körner y teorizado por Morgenstern.

3.1.2. La tradición realista y colectivista

Novalis se opone de forma radical al tipo de lectura idealizante. Entre enero y abril de 1800, escribe: “Wilhelm Meisters Lehrjahre sind gewissermaßen durchaus *prosaisch* – und modern. Das Romantische geht darinn zu Grunde – auch die Naturpoësie, das Wunderbate – Er handelt blos von gewöhnlichen *menschlichen* Dingen – die Natur und der Mystizism sind ganz vergessen. Es ist eine poëtisirte bürgerliche und häusliche Geschichte” (1978: 800ss.; fragmento nº 290). Pues bien: la oposición entre poesía y prosa reaparece en la base de la concepción hegeliana del subgénero, con quien “nace”, en verdad, la tradición realista. Hegel define la novela (de formación), entendida como “la moderna epopeya burguesa”, en tanto “conflicto entre la poesía del corazón”, de un lado, “y la prosa opuesta de las relaciones [y] el azar de las circunstancias externas” (2007: 786), de otro. Los individuos, “con sus fines subjetivos del amor, el honor, la ambición, o con sus ideales de mejoría del mundo”, se enfrentan al orden existente, a la “*prosa de la realidad* efectiva que por doquier les pone dificultades en el camino”, que, “en su inflexible firmeza”, “no cede a sus pasiones, sino que interpone como un obstáculo la voluntad del padre, de una tía, relaciones civiles”. Así prosigue:

Estos nuevos caballeros son particularmente jóvenes que deben arrostrar el curso del mundo, el cual se realiza a sí en vez de los ideales de aquéllos; y tienen por una desgracia que haya en general familia, sociedad civil, Estado, leyes, profesiones, etc., pues estos respectos sustanciales de la vida se oponen cruelmente con sus barreras a los ideales y al derecho infinito del corazón. [...] se trata ahora de abrir una brecha en este orden de cosas, cambiar el mundo, mejorarlo o, pese a éste, al menos recortar un cielo sobre la tierra: buscar, encontrar a la joven como es debido, y tomarla, conquistarla y arrancarla de sus malvados parientes u otras nefastas relaciones. Pero, ahora bien, estas luchas no son en el mundo moderno más que *los años de aprendizaje*, la educación del individuo en la realidad efectiva dada, y alcanzan con ello su verdadero sentido. Pues el fin de tales años de aprendizaje consiste en que el sujeto escarmiente, se forme con sus deseos y opiniones en las relaciones subsistentes y la racionalidad de las mismas, entre en la concatenación del mundo y consiga en ella un puesto adecuado (ibíd.: 434ss.).

La novela (de formación) parece consistir, según esto, en una *integración sin ideales a la prosa de la realidad*: i. e. en una *resignación* (*Resignation*). Pero esto debe ser matizado, o, al menos,

hay que pensar que la definición del autor de *Die Phänomenologie des Geistes* es ambigua. Si bien este afirma, por un lado, que “los caracteres primeramente contestatarios hacia el ordenamiento habitual del mundo aprenden a reconocer en este lo auténtico y sustancial, se concilian con sus relaciones y entran eficientemente en ellas”, también dice, por otro, que aquellos, al mismo tiempo, “eliminan de lo que operan y llevan a cabo la figura prosaica, y con ello sustituyen la prosa previa por una realidad efectiva afin y aliada a la belleza y el arte” (Hegel, 2007: 786). De modo que hay, también en Hegel, un componente *idealizador*. Su aporte consiste en que, por primera vez en la historia de la teoría y crítica del *Bildungsroman*, llama la atención también respecto de *aquello que pierde* el sujeto en su desarrollo y en su integración. Hay algo más en Hegel, que también es nuevo en la tradición teórico-crítica: concibe el subgénero como ya concluido en términos históricos. Se trata de un aspecto que acentúa medio siglo después, por ejemplo, Dilthey. El hegeliano Rosenkranz¹⁵⁴ y, más tarde, Wundt¹⁵⁵ retomarán la línea hegeliana. La *negociación* entre la vocación del individuo y la *prosa de las relaciones* pasa a ser, entonces, la categoría central.

En el marco de esta discusión acerca del *Bildungsroman*, dominada por las lecturas idealizantes, *Die Theorie des Romans* y el artículo *Der Roman*, de Lukács, suponen tanto una bisagra, como un retorno a Hegel. Hay que decir que Lukács no habla en estos estudios de “Bildungsroman”, sino de *Erziehungsroman* (novela de educación). La elección terminológica obedece a un deseo de separarse de Dilthey. Es, sea de ello lo que fuere, el tercero de los tipos novelísticos analizados en su *Die Theorie des Romans* y está caracterizado como la *búsqueda* de un “término medio” (*Mittelweg*) (de un equilibrio) entre la acción (el históricamente anterior Idealismo abstracto) y la contemplación (el históricamente posterior Romanticismo de la desilusión) (al. 1988: 120; trad. 1985: 402). En este contexto aparece la categoría –que remite a Hegel– de *reconciliación* (*Versöhnung*): el tema de la novela de educación, se dice, así, es “la

¹⁵⁴ El tema de la novela es para este autor la “transformación” del individuo, la “formación del carácter”, la “adquisición de [la] conciencia de lo verdadero”; en síntesis: “la formación hacia la racionalidad” (*Bildung zur Vernünftigkeit*; 1988: 101). La formación consiste en el “desarrollo de [las] disposiciones innatas” mediante una interacción del individuo con el mundo (1988: 107). En este proceso, el individuo-héroe “incorpora en sí mismo el mundo circundante y pone fin [a la] unidimensionalidad y aspereza [propias de su juventud]”. De este modo, “la contradicción [ente el yo y el mundo] se resuelve naturalmente y la novela concluye con la satisfacción del sujeto mediante la toma de conciencia de la identidad existente entre su autoconciencia y el ser objetivo de su mundo circundante” (1988: 108).

¹⁵⁵ Para Wundt, el cambio de siglo –en que Goethe publica su *Bildungsroman*– está caracterizado por el hecho de que la objetividad, la verdadera “esencia de las cosas” (*Wesen der Dinge*), se impone por sobre “la interioridad” (*Innerlichkeit*; 1932: 68; v. tmb. p. 573).

[problemática, esto es, posible] *reconciliación* del individuo problemático, guiado por el vivido ideal, con la concreta realidad social”, “[de la] interioridad con el mundo” (al.: 117; trad.: 399), razón por la cual “se suprime, postulativamente al menos, la soledad del alma” (al.: 118; trad.: 400). La *reconciliación* del héroe con la realidad nos recuerda la categoría de *bondad*:¹⁵⁶ supone un *más allá de los convencionalismos*, una “comunidad humana e íntima, una comprensión y una capacidad de colaborar en lo que respecta a lo esencial”. Esta entraña, de hecho, la posibilidad del “entendimiento [entre los hombres] y de la acción conjunta”. Es en este sentido que el individuo solitario aparece ahora como una “cosa provisional”, a ser superada por medio de un “proceso educativo” mediante el cual los hombres se adaptan y acostumbran a convivir y cooperar (al.: íd.; trad. íd.).¹⁵⁷

En *Der Roman*, por su parte, se refiere “[a]l tipo antirromántico de reconciliación con la realidad” como “contenido necesario de la novela” (2011: 34). Lukács advierte aquí que la perspectiva de Hegel es opuesta a la del Romanticismo. “Para los teóricos burgueses, también para los del periodo clásico”, se explica, en este sentido, en *Moskauer Schriften*, “el dilema es: o bien sobreestimar románticamente el periodo heroico, mítico y primitivamente poético”, lo cual constituye una “salida hacia atrás de la degradación capitalista del hombre”, o bien, por el contrario, “conducir las insoportables contradicciones de la sociedad capitalista a una forma cualquiera de ‘reconciliación’” (ibíd.: 35). La novela modélica de la reconciliación es los *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Lukács advierte, en su lectura de Hegel, que se trata en esta novela de un equilibrio entre el individuo y la sociedad, entre poesía (o romanticismo) y prosa, pasividad y actividad. Lo denomina “punto medio” de “las contradicciones insolubles del capitalismo” (ibíd.: 36). Este “punto medio” es, a un mismo tiempo, índice de la limitación y de la grandeza de un escritor como Goethe. Muestra, por un lado, que este cree que es posible una solución *al interior de la sociedad burguesa*: el héroe del *Meister* no deja de ser un “filisteo” que depone sus ideales (abandona el mundo del teatro), que *escarmienta* (Hegel, 2007: 435). El *embellecimiento* de la “realidad” (la alianza entre Wilhelm y Lothario) se da, a su vez, al interior de la sociedad burguesa capitalista. Mas, por otro lado, según Lukács, Goethe descubre y configura –sin ser consciente de ello– “el reino de las contradicciones históricas universales de la

¹⁵⁶ Cf. *Acerca de la pobreza de espíritu (Von der Armut am Geiste)*; 2000: 191).

¹⁵⁷ Esto la diferencia de la comunidad antigua de la que se habla en la primera parte del libro de Lukács, en el sentido de que esta está “dada” de antemano. Vedda describe esto mismo con la fórmula “búsqueda sentimental de una ingenua armonía” (2006: 181).

sociedad capitalista” (ibíd.: 61): precisamente en la *necesidad* del héroe de dejar de lado sus inclinaciones, y en el hecho de tener que “retocar”, recurriendo al *deus ex machina* de la “Sociedad de la Torre”, la realidad burguesa para que ofrezca un ámbito de vida posible al héroe.

En *Goethe und seine Zeit*, Lukács retoma muchas de las ideas de sus trabajos anteriores, y propone una definición del *Erziehungsroman* (de nuevo, se niega a hablar de *Bildungsroman*), del cual los *Wilhelm Meisters Lehrjahre* serían el modelo más acabado. Para esto se vale de las nociones de renuncia y desilusión. En efecto, lo central de la novela goetheana es que su héroe

renuncia a una actitud puramente subjetiva respecto de la realidad y llega a una comprensión de la realidad objetiva y a la actividad en ella tal como es. *Los años de aprendizaje* son una novela pedagógica [i. e. una novela de educación], su contenido es la educación del hombre para la comprensión práctica de la realidad (1968: 105).

La explicación de la negativa a emplear el término popularizado por Dilthey parece residir en el hecho de que, como ya vimos, en el autor de *Das Erlebnis und die Dichtung* la noción de *Bildung* servía para enfatizar la “especificidad alemana” del género, la tendencia a la “interioridad” de los alemanes “típica” de la época previa a la unificación. Más aún: la formación se realizaba allí “a espaldas” de la realidad. Lo que piensa Lukács es precisamente lo contrario: para él, las novelas de formación (sobre todo el *Wilhelm Meister* y *Der grüne Heinrich*) representan héroes que se dejan “instruir por la realidad”; la “impugnación de todo voluntarismo”, en efecto, “está en la base de la admiración lukácsiana por Goethe” y, en general, el subgénero novelístico (Vedda, 2011: 14). La preferencia por el término *Erziehungsroman* parece señalar en este sentido: se trata de aprender de la realidad y no de desarrollarse *a pesar* de las limitaciones que ella impone.

La elección terminológica da cuenta, por otra parte, de la intención de Lukács de incluir a Goethe dentro de la Ilustración. La “Sociedad de la Torre”, que es para Lukács el “elemento consciente” en la novela, es la deuda de Goethe con los ideales de la Ilustración. Encarna el ideal de la educación como “orientación consciente del ser humano”. “Con unas cuantas escenas breves”, afirma Lukács, “tiene bastante Goethe para indicar que la evolución de Wilhelm Meister fue desde el primer momento supervisada y guiada en un determinado sentido” (1968: 101). Lukács, pues, se aleja de Dilthey, y se acerca a Hegel. Su definición recuerda, en efecto, el modo en que este había entendido el género novela. Lukács explica que la “formación del hombre para la realidad” implica la “victoria inevitable de la prosa capitalista” (ibíd.: 105s.). Pero se diferencia de Hegel: para el autor de *Die Theorie des Romans*, la fórmula hegeliana es válida

para entender “el gran realismo burgués de la primera mitad del siglo XIX”, dentro del cual incluye la continuación de los *Lehrjahre*, esto es, los *Wanderjahre* (así como, por ejemplo, *Die Wahlverwandschaften*). En cambio, en los *Wilhelm Meisters Lehrjahre* perduran aún las esperanzas de que los ideales humanistas (derivados de los contenidos sociales y humanos de la Revolución Francesa) puedan ser realizados y la sociedad, mejorada: el abate es quien encarnaría esta postura (ibíd.: 107).¹⁵⁸

Las perspectivas de Marcuse, Bajtín, May, Löwenthal, Jacobs, Swales y Sorg son cercanas a la de Lukács. La tesis del primero, que centra su análisis en una diferenciación entre *Bildungsroman* y *Künstlerroman*, es explicada más abajo. No muy distinto, de cualquier modo, es lo que piensa Bajtín. Este distingue, en su trabajo de 1938 (que en Occidente se conoció recién en 1979), cuatro tipos de novela: la novela de vagabundeo, de pruebas, la novela biográfica y la de educación –el autor considera los términos *Erziehungs-* y *Bildungsroman* como sinónimos–. Bajtín propone, en una primera instancia, una larga lista de novelas de educación que comprende, entre otras, desde *Ciropedia* de Jenofonte, pasando por *Gargantúa y Pantagruel* de Rabelais, el *Emile*, hasta el *Wilhelm Meister* y *Der Zauberberg*. Lo que tienen en común estas novelas es que en ellas la interioridad del héroe no sería ya una constante, una “imagen preestablecida”, sino que ahora “el héroe mismo y su carácter llegan a ser una *variable* dentro de la fórmula de la novela”. “La transformación del propio héroe”, prosigue Bajtín, “adquiere una importancia para el argumento, y en esta relación se reevalúa y se reconstruye todo el argumento de la novela”. El teórico ruso considera, así, que la categoría de *tiempo* es fundamental para entender la importancia de las novelas de educación: “El tiempo penetra [en ellas] en el interior del hombre, forma parte de su imagen cambiando considerablemente la importancia de todos los momentos de su vida y su destino” (1995: 212). Esto, precisamente, acercaría este tipo de novela al realismo. En segunda instancia, consciente de lo problemático de incluir en un mismo grupo novelas de la antigüedad clásica y de comienzos del siglo XX, Bajtín establece cinco subdivisiones al interior del tipo de la “novela de desarrollo del hombre” o novela de educación, en virtud del modo en que se lleva a cabo ese desarrollo o transformación de la interioridad del héroe.

¹⁵⁸ Esto es lo que, desde la perspectiva lukácsiana, equipara la obra de Goethe con la narrativa del suizo Gottfried Keller. En su estudio sobre el autor de *Die Leute von Seldwyla*, Lukács dice que, a diferencia de lo que ocurre en la novela sociológica francesa (en Balzac, sobre todo), en las novelas de Goethe y Keller “las ‘costumbres’ todavía son para las personas el vivo resultado de las relaciones de reciprocidad entre los seres humanos y no las acabadas, muertas y amorales ‘reglas de juego’” (Lukács, 1970: 231).

En particular resulta difícil de comprender la distinción entre las novelas del “segundo” y del “quinto” subtipos. Este último es el que Bajtín privilegia para pensar su teoría sobre el realismo. Dice que lo característico de este quinto subtipo de novela de educación es que aquí “el héroe se transforma junto con el mundo, refleja en sí el desarrollo histórico del mundo” y “no se ubica dentro de una época, sino sobre el límite entre dos épocas” (ibíd.: 214s.). De modo que “las novelas como *Gargantúa y Pantagruel*, *Simplicissimus* y *Wilhelm Meister*” ponen en juego “la asimilación del tiempo histórico por la novela” (ibíd.: 215).

Frente a esto, en la novela del “segundo” subtipo, esto es, “la novela de educación en sentido exacto”, “[la] más característic[a] del Siglo de las Luces alemán”, fundada, dice Bajtín, por Wieland, así como en las novelas pertenecientes a los restantes tres subtipos, “el desarrollo del hombre transcurr[e] sobre el fondo de un mundo inmóvil, acabado y más o menos sólido”. Lo propio de la novela del “segundo” subtipo es, por su parte, una concepción cíclica del tiempo, representada “por un cierto camino del desarrollo humano desde un idealismo juvenil e iluso hacia la madurez sobria y práctica” (ibíd.: 213s.). “Este camino”, agrega Bajtín, “puede complicarse en el final por diferentes grados de escepticismo y resignación. A este tipo de novela lo caracteriza la representación de la vida y del mundo como *experiencia* y *escuela* que debe pasar todo hombre sacando de ella una misma lección de sensatez y resignación” (id.). Bajtín incluye dentro de este subtipo el *Agathon* de Wieland y el *Grüner Heinrich* de Keller, agregando además que “los mismos elementos aparecen también en Hippel, Jean Paul y, desde luego, Goethe” (id.). Bajtín es consciente de que entre el segundo y el quinto subtipos hay una relación mucho más estrecha que entre los demás subtipos, pero llamativamente no establece una distinción convincente entre ambos (ibíd.: 215). En este sentido, ¿no resultaría más apropiado considerar que el segundo y el quinto subtipos son, en realidad, el mismo? ¿Acaso la novela de Keller no configura, a través de su héroe, el tiempo histórico?.

La noción de *renuncia* (*Entsagung*) pasa ya en May al primer plano en la discusión. “*Wilhelm Meisters Lehrjahre*, ein Bildungsroman?” constituye por ello una bisagra en la tradición crítica. Se puede decir que si hasta la fecha en que este publica su trabajo se estudia la novela de formación de J. W. Goethe –pensar en los mundos narrados configurados por el *Bildungsroman* como campo de experimentación con el concepto de *Bildung* implica erigir el *Wilhelm Meister* en modelo del subgénero– desde la perspectiva de la formación armónica del héroe, a partir de entonces la mayoría de los estudios coincide en el hecho de que Wilhelm, si

bien es cierto que madura y deja atrás sus años de vida errante, en realidad, no alcanza plenamente aquella meta ideal sugerida por la noción de *Bildung*. May fue el primero en aludir de modo sistemático a la poca o, al menos, relativa pertinencia de la idea de *Bildung* para estudiar productivamente los *Bildungsromane*. “Los años de aprendizaje de *Wilhelm Meister*”, dice May, categóricamente, no son en absoluto una novela de formación en el sentido del humanismo clásico y su idea armónica y universal de humanidad”; en el desenlace de la novela, con su “fundamentación ético-social y práctica”, es posible reconocer, más bien, por el contrario, “una crítica a la idea totalizadora-armónica de formación” (1957: 28).

La publicación del trabajo de May coincide con la fecha en que Löwenthal publica (en inglés, bajo el título *Literature and the image of man*) su introducción a la primera parte de *Das bürgerliche Bewußtsein in der Literatur*. Desde la perspectiva del concepto de *renuncia*, Löwenthal da cuenta del carácter a la vez conservador (aceptación del orden institucional) y crítico-cultural (las resistencias, en general internas, del héroe) del subgénero *Bildungsroman* (Löwenthal usa el término *Erziehungsroman*): “La novela de educación, tan característica de la sociedad liberal, tiene casi siempre la siguiente estructura: al comienzo, el héroe se rebela contra las condiciones de vida que le son impuestas; al final no solo reconoce que estas son físicamente más poderosas que él, sino incluso que son internamente legítimas” (1990: 10s.). Löwentahl agrega que, sin embargo, los deseos del héroe, comprometidos en este proceso de integración social, así como sus sentimientos de “preocupación” y “tristeza”, en tanto “elementos esenciales de la literatura burguesa”, representan una “resistencia” solapada contra los poderes sociales (ibíd.: 11). May y Löwenthal apuntan, así, hacia un cambio de perspectivas: lo que cuenta no es ya tanto lo que adquiere el héroe, sino lo que pierde en el proceso de su socialización.

3.2. La influencia lukácsiana en las décadas de 1970 y 1980

Wilhelm Meister und seine Brüder es un libro central en la teoría del *Bildungsroman*, pues a partir de él, por así decir, el análisis del subgénero pasa a ser una disciplina dentro de la Germanística. No obstante, sigue por lo general la línea lukácsiana: no es un abordaje original. Jacobs sostiene la tesis del *final ambiguo* del subgénero. Piensa que hay una *idea de base armonizante* en las mismas, que hace que el individuo y la sociedad no aparezcan como enemigos inconciliables, sino como potencialmente integrables (1981: 13). Lo típico es, pues, “el desarrollo del héroe en su relación conflictiva con el mundo, y la tendencia a alcanzar un estado

final de equilibrio armónico”, mas entendido lukacsianamente como “reconciliación entre el yo y el mundo” (ibíd.: 15).¹⁵⁹

La tendencia armonizante de las novelas de formación deriva del concepto ilustrado y neo-humanista de *Bildung*. Jacobs comprende la formación como respuesta de los intelectuales alemanes (se refiere en este punto a Herder, Wieland, Goethe y Humboldt) al excesivo individualismo rousseauiano y del *Sturm und Drang* (ibíd.: 33s.). Si el *Werther*, –como Rousseau– pone en escena una aporía (la contradicción irresuelta entre desarrollo individual pleno y norma social-moral, i. e. entre el hombre y el ciudadano), la noción de *Bildung* la disuelve postulando la posibilidad de una armonía entre el despliegue del potencial individual y el acatamiento a la norma social. Sin embargo, Jacobs aclara que las novelas no ponen en escena un *happy-end* aporético: no se limitan a representar literariamente el ideal optimista inherente a la noción de *Bildung*. Es en este sentido que el concepto lukácsiano de *héroe problemático* es fundamental para pensar el subgénero. La tendencia al final armónico, a la solución armónica del conflicto yo-mundo, no implica un desarrollo a-problemático para el héroe, sino que, reconocida la escisión que desgarrar al individuo, se trata de “pactar” con la realidad, de llegar a un “acuerdo”.

El autor reconoce, así, un doble movimiento final propio de toda novela perteneciente al subgénero –se refiere en este punto al *Wilhelm Meister*–: una idealización de la realidad, de un lado, y una renuncia en tanto “momento de resignación”, de otro (ibíd.: 21). Basándose en el análisis que hace Lukács del *Wilhelm Meister*, Jacobs concluye la primera parte de su libro sosteniendo que el *Bildungsroman* debería ser estudiado en los términos en que Lukács estudió la novela de Goethe: como una conjunción contradictoria entre “optimismo y desilusión”, entre un momento utópico y otro de resignación. En esta línea, el autor adelanta la conclusión –retomada en el último capítulo– de que el subgénero debe ser entendido como “incompleto” o “inacabado” (íd.): el momento de la renuncia implica que el ideal no pudo realizarse por completo en el suelo de la realidad, de modo que el optimismo formativo inherente a la noción de *Bildung* tiene que sufrir una corrección necesaria a fin de no quedar relegado al terreno de lo imaginario. Ligado al realismo (ibíd.: 273), el *Bildungsroman* no puede desconocer las condiciones socio-históricas

¹⁵⁹ En este sentido, la novela de formación se halla, en tanto forma, a mitad de camino entre la historia centrada en lo espacial y la historia anímica (*Seelengeschichte*). Esto lo lleva a sugerir que *Der grüne Heinrich*, por acercarse demasiado al modelo de la picaresca y por representar un mundo que se ha vuelto demasiado ajeno, de un lado, y el *Heinrich von Ofterdingen*, por representar únicamente el desarrollo interior del héroe, difícilmente pueden ser concebidas como novelas de formación (ibíd.: 15).

que impone la modernidad sobre el individuo. El burgués se sabe llamado a darse forma a sí mismo, a encontrar su rol en la sociedad por su propia cuenta, en base a su talento y sus posibilidades personales (ibíd.: 274), lo cual implica una ruptura respecto de un orden estable, históricamente anterior. La conciencia de la escisión yo / mundo, constitutiva del sujeto moderno no puede ser negada por las novelas de formación, más allá de su tendencia a solucionar armónicamente dicho conflicto. Jacobs concluye su libro diciendo que el subgénero, por definición, busca una salida armónica al conflicto, pero sin encontrarla nunca del todo (ni siquiera en el caso del *Wilhelm Meister*, novela en cuyo desenlace Jacobs reconoce cierto escepticismo [ibíd.: 38]). *La reconciliación final del héroe, sugiere el autor, no puede borrar la cicatriz de su rostro* (ibíd.: 278).

El trabajo de Swales, *Unverwirklichte Totalität*, es modélico, y sigue la línea de Jacobs. Parte de la idea hegeliana de que la novela supone una mediación entre la “poesía del corazón” – esto es, la suma de las potencialidades de un determinado ser humano– y la “prosa de las relaciones burguesas” (1977: 93), y señala que la novela de formación se sustenta en una tensión justamente entre estos dos polos: está conformada por una trama rica en episodios mediante los cuales se representa la “prosa de las relaciones”, de un lado, y por un trabajo con el concepto de formación, de otro, entendido como un proceso orgánico de crecimiento mediante el cual se resguardan y despliegan paulatinamente todas las potencialidades humanas (ibíd.: 94). En esta línea, Swales entiende la “poesía del corazón” como una *simultaneidad* (*Nebeneinander*) de posibilidades latentes y la “prosa de las relaciones” en la cual se desarrolla la vida del héroe como una *sucesión* (*Nacheinander*) de experiencias, y sostiene que “el principio narrativo de la novela de formación consiste en una tensión entre la simultaneidad y la sucesión” (ibíd.: 95).

En esta misma línea, Swales eleva la *ironía* a principio estructural del género: la novela de formación no puede dejar de reconocer la existencia de la prosa de las relaciones –y, concomitantemente, de la necesidad de la acción lineal, de la sucesión de los acontecimientos en el tiempo– y, sin embargo, guiada por una *visión utópica*, tiende (irónicamente, pues es consciente de su imposibilidad) a la realización de todas las posibilidades latentes en el individuo, a la totalidad, que solo es concebible y realizable por la vía de la atemporal abstracción. A partir de este modelo interpretativo, Swales analiza el *Agathon* –al observar la vida del héroe se aprecia una sucesión cronológica de acontecimientos a partir de la cual no es posible determinar o valorar el carácter del mismo, el verdadero ser interior de Agathon, que,

como muestra una y otra vez el narrador, solo puede ser entendido como una simultaneidad de rasgos de personalidad, roles sociales–, el *Wilhelm Meister* –el rechazo final por parte de Wilhelm de la “Sociedad de la Torre” y su *vita contemplativa* (ibíd.: 97) es entendido por Swales como una representación de la imposibilidad de detener la linealidad de la experiencia histórica–, *Der Nachsommer* –“la única novela de formación que disuelve la tensión estructural entre la totalidad de la simultaneidad y la sucesión propia de la prosa de la historia” (ibíd.: 99)–, *Der grüne Heinrich* –a partir de diferenciar al Heinrich narrador del personaje, Swales entiende que, a diferencia de lo que le ocurre al segundo, el primero logra tener una visión épica de la totalidad–, *Der Zauberberg*, etc.

En *Gebrochene Teleologie*, Sorg interpreta el *Bildungsroman* como “respuesta literaria” a la “descomposición de aquellas cosmovisiones” que procuraban explicar el vínculo entre el individuo y la sociedad –las formas de socialización– mediante “premisas teleológicas” (1983: 7). Se trata de una forma literaria propia de la sociedad burguesa que se consolida con la Segunda Ilustración, hacia finales del siglo dieciocho, en la que, se pretende, desaparece toda certidumbre respecto de la vida futura de los individuos particulares: en esto consiste fundamentalmente el cambio de paradigma operado en esta época. Esta incertidumbre, pues, obedece a la nueva “espontaneidad de los individuos”. El *Bildungsroman* surge así en el contexto “de una fase histórica del proceso de explicación de sí de la burguesía, que instaura la posibilidad de una diversificación infinita de proyectos de vida” (ibíd.: 7).

El correlato literario de esto es el carácter *ambiguo, problemático y no convincente* (desde la perspectiva de las pretensiones de felicidad del héroe) del desenlace de las novelas de formación. Se trata de finales novelísticos dotados de una “complejidad contradictoria” (*widerspruchsvolle Komplexität*) –Sorg remite al *Wilhelm Meister* como caso paradigmático–, o, en otros términos, de desenlaces internamente *fracturados* (*gebrochen*; ibíd.: 8). Lo cual obedece al hecho de que el tipo novelístico trataría con problemas “para los cuales no existe solución convincente alguna”. La *escisión* (*Zwiespalt*) que define los desenlaces y, más en general, al subgénero, consiste en que los protagonistas de las novelas particulares “buscan objetivos para sí mismos en los [diversos] órdenes sociales, sin poder encontrarlos, con todo, de un modo claro o

convinciente”.¹⁶⁰ El carácter “abierto, no teleológico, de la vida”, constituye, así, el sustrato de las novelas de formación (id.).¹⁶¹

En su *Die Suche des bürgerlichen Individuums nach seiner Bestimmung*, Wirschem parte de un interrogante que parece válido: “¿Hay, en general, constantes contenidísticas y/o formales –y si las hay, cuáles son– que sirvan para definir el *Bildungsroman* como una forma de expresión literaria específica, sin que ello implique violentar teóricamente su identidad mediante la subsunción rigurosa de las novelas respectivas a determinados criterios?” (1986: 9). El problema, a nuestro entender, aparece cuando, en virtud del carácter más o menos problemático, más o menos logrado de integración social del héroe o, en otros términos, en virtud de si se realiza (y cómo se realiza) la *teleología implícita*, esto es, el ideal del héroe, Wirschem distingue tres variantes del *Bildungsroman*: la primera, que incluye, entre otras, *Soll und Haben*, *Der Nachsommer* y *Heinrich von Ofterdingen*, se caracterizaría por el *carácter más o menos apromblemático del desarrollo del héroe*.

En la segunda variante se incluyen aquellas novelas (*Wilhelm Meisters Lehrjahre*, *Ahnung und Gegenwart* y *Der grüne Heinrich*) en las cuales el héroe llega al objetivo tras *numerosas dificultades* y en las que *la meta alcanzada no supone la realización de las esperanzas y deseos iniciales*. La tercera variante está dada por las novelas en las que el conflicto con la realidad no puede ser superado en absoluto (*Lebensansichten des Kater Murr*; ibíd.: 120). El planteo de Wirschem da cuenta, así, de los problemas que surgen cuando los criterios con los que se piensa el subgénero no son útiles para pensar el desarrollo histórico-literario del mismo. Si aquellos conducen a incluir, por ejemplo, la novela de Stifter y la de Novalis en un mismo grupo, esto es, si los mismos son suprahistóricos (en el caso de estos dos autores, *carácter apromblemático del desarrollo del héroe*), se debe deducir que deben ser corregidos.

El aporte de Wirschem es una variante de la *tradición realista* por el modo en que considera la novela de formación por antonomasia, los *Lehrjahre* goetheanos. El hecho de que el héroe se vea enfrentado a dificultades y de que la meta alcanzada no suponga la realización de sus ideales, por supuesto, está en las antípodas de la línea interpretativa optimista que va de Blanckenburg a Borchardt. Se deduce del planteo de Wirschem, finalmente, que *Der*

¹⁶⁰ La idea es que ninguna meta teleológicamente preestablecida (i. e. la integración social del tipo que sea) puede satisfacer completamente los deseos subjetivos del héroe (ibíd.: 54s.).

¹⁶¹ Si esta ambigüedad desaparece, agrega el autor, el *Bildungsroman* resulta ideológico, una mera “afirmación del *status quo*” (lo cual es propio de varias novelas del siglo XIX, según Sorg) (ibíd.: 8s.).

Nachsommer y *Heinrich von Ofterdingen* (además de *Soll und Haben*) sí entrarían dentro del esquema *idealista*.

En *Der deutsche Bildungsroman. Gattungsgeschichte vom 18. bis zum 20 Jahrhundert*, Jacobs y Krause sostienen algo similar a lo que sugiere Wirschem: que las novelas de Stifter y Novalis sí entran dentro de los esquemas del desarrollo hacia la perfección, pero, enfatizan, las mismas representan una excepción al interior del subgénero. “Wenn man von Ausnahmefällen wie dem *Heinrich von Ofterdingen* und dem *Nachsommer* absieht, so läßt sich als Charakteristikum der in den Bildungsromanen erzählten Entwicklungsgänge festhalten, daß deren Protagonisten sich in einer Welt zurechtfinden müssen, die ihren spontanen Wünschen und ihren Sinnverlangen nicht unmittelbar entgegenkommt” (1989: 37s.). Más allá de que el desarrollo del héroe está marcado por una serie de “Irrtümern und Enttäuschungen” y de que el modo en que cada novela configura los contenidos típicos del subgénero (“die Auseinandersetzung mit dem Elternhaus, die Einwirkung von Mentoren und Erziehungsinstitutionen, die Begegnung mit der Sphäre der Kunst, erotische Seelenabenteuer, die Selbsterprobung in einem Beruf und bisweilen auch der Kontakt zum öffentlich-politischen Leben”) es altamente variable, todas las obras del subgénero poseen una estructura teleológica en vista de su “Orientierung auf ein harmonisches Ende” en el que tiene lugar la “Ausgleich mit der Welt” (ibíd.: 37).

Jacobs y Krause aclaran que este final armónico es meramente un postulado, una meta hacia la cual se tiende, y que, cuando se lo representa, se lo hace desde una perspectiva en general irónica. En cualquier caso, esta orientación debe estar presente; de lo contrario, ya no puede hablarse de *Bildungsroman* sino que se está ante un *Desillusionsroman*. El planteo de Jacobs y Krause es mucho más conciliador que el de Hegel, y se acerca a la noción de *reconciliación* del Lukács de *Theorie des Romans* y al modo en que este define el *Erziehungsroman* en *Goethe und seine Zeit*. En la medida en que, más allá de la *orientación hacia el final armónico*, los autores ponen el acento en las concesiones que el héroe le hace a la realidad (“[Es] gilt in aller Regel, daß die Vorstellungen des Helden über das Ziel seines Lebensganges zunächst von Irrtümern und Fehleinschätzungen bestimmt sind und sich erst im Fortgang seiner Entwicklung korrigieren [1989: 37]”), *Der deutsche Bildungsroman. Gattungsgeschichte vom 18. Bis zum 20 Jahrhundert* se ubica en la tradición *realista* iniciada por Novalis-Hegel.

3.3. La “revolución” teórica

Había que dejar de lado la noción de *Bildung*: esa es la conclusión a la que llegaron, tras los pasos de May, Sammons y Steinecke. El primero se pregunta, provocadoramente, si entre las leyendas de la historia de la literatura hay alguna “so lacking in foundation and so misleading as the phantom of the nine-teenth century Bildungsroman”, y propone, consecuentemente, que sería conveniente descartar el término (1981: 243); el segundo afirma algo parecido a este respecto. Parte de la misma premisa de que hay que dejar de usar el concepto de *Bildung* para entender el *Bildungsroman*. Más aún: con Sammons, sostiene que sería mejor descartar también este último. Se basa centralmente, para afirmar esto, en las cínicas consideraciones hegelianas acerca de la novela, que le sirven para demostrar que ya muy temprano en la recepción de la recepción de los *Lehrjahre* se puso en duda que su rasgo determinante fuera el de servir de escenario al concepto metafísico de *Bildung* –i. e. la reconciliación armónica vía armonía preestablecida– (Steinecke, 1984: 91s.) y que fue Dilthey quien asimiló ideológica y arbitrariamente este último al género de las novelas de formación.

Las obras que usualmente se consideran novelas de formación, afirma Steinecke, en realidad no lo son, porque no ponen en escena un verdadero proceso de *Bildung* en el sentido del humanismo filosófico, sino que representan héroes que tienen que deponer sus ideales (lo cual destruye la idea de armonía). Lo que no vio este crítico, sostenemos, es que en las consideraciones de Hegel (y, más tarde, en Lukács) estaba disponible uno de los criterios fundamentales para pensar la pertenencia de una novela dada al subgénero: el de *renuncia* o *resignación*. En este sentido: no importa que el héroe fracase o que su inclusión social no sea armónica. Lo decisivo es que lleve a cabo un proceso de renuncia, que acepte los vínculos sociales con los que tiene que lidiar. Esto es lo que conduce a excluir el Romanticismo por entero de un análisis de las novelas de formación. Sammons y Steinecke, por otro lado, no proponen ninguna noción que permita seguir estudiando el subgénero más allá de la *Bildung* (el primero, en realidad, sugiere la productividad del término *Individualroman*, que no desarrolla ni explica): sus propuestas son nihilistas y, por ello mismo, improductivas.

Para Mahoney, sí se puede seguir hablando de *Bildungsromane* (piensa que no hay que ser tan extremos como Sammons y Steinecke), pero siempre y cuando se los considere

restringidos históricamente al periodo que va desde la crisis y el temor provocados por la Revolución Francesa de 1789 hasta la Restauración monárquica de 1815, esto es, el periodo en que la revolución era vista como un acontecimiento posible e indeseado. En “The French Revolution and the *Bildungsroman*”, Mahoney procura corregir, entonces, la tesis de Steinecke, según la cual habría que descartar por ideológicos los conceptos de *Bildung* y de *Bildungsroman* para pensar el subgénero novelístico fundado por Goethe. Para Mahoney, no hace falta ser tan drásticos, sino que alcanza con comprender que el *Bildungsroman* es en realidad una discusión acerca del ideal de sociedad en Alemania en el contexto inmediatamente posterior a la Revolución Francesa (Mahoney, 1989: 130) y que, más allá de un aparente interés exclusivo por el desarrollo armónico del individuo, estas novelas ponen en escena una discusión acerca de problemas sociales concretos y urgentes (republicanismo *versus* monarquía, etc.). De modo que para Mahoney lo característico del subgénero no es, como querría Dilthey, la mitificación del concepto de *Bildung* entendido como armonía preestablecida entre el individuo y la sociedad, sino, por el contrario, su *problematización*. Los conceptos de *Bildung* y de *Bildungsroman* están históricamente determinados por las convulsiones sociales de la última década del siglo dieciocho. Los *Bildungsromane*, en virtud de esto, en contra de lo que pensaban Dilthey y, por ejemplo, Borchardt, se preocupan por problemas sociales e históricos, es decir, no son herméticos, en particular, frente a la Revolución y los interrogantes abiertos por ella; no solo se interesan, entonces, como se pretende en *Das Erlebnis und die Dichtung*, por la relación metafísica y filosófica entre el mundo interior y la realidad exterior.

En este sentido, dice Mahoney, el subgénero de las novelas de formación sería cercano al de la novela histórica. Así, comenta algunos pasajes en los que el *Wilhelm Meister* discute y critica, veladamente, a la nobleza inoperante, a los republicanos (representados en la tropa de actores), e incluso, también, a la “Sociedad de la Torre”, fundada sobre la base de una alianza entre la clase media burguesa ilustrada y la aristocracia reformista. El alejamiento de Wilhelm de los ideales de la sociedad secreta en el último libro de la novela, que representa, a los ojos de Mahoney, una puesta en duda de la idea de *Bildung* como integración armónica y aproblemática del individuo en el seno de una sociedad de notables, lo conduce a postular una línea de desarrollo que va de la novela de Goethe, pasando por la novela histórica *Geschichte eines Teutschen der neusten Zeit* (1798), de F. M. Klinger, hasta las novelas de formación del periodo romántico (en el cual concluiría el subgénero), y a definir el mismo como una *problematización*

y puesta en duda de la idea metafísica y utópica de *Bildung* en el contexto de los años que siguen a la Revolución Francesa.

Mahoney menciona la gran influencia del *Emile* sobre la evolución del subgénero a partir de la obra de Klinger y aduce que la presencia, en las novelas de formación, de educadores a la usanza del gobernador del libro de Rousseau se corresponde con el hecho de que los héroes de las mismas no son conducidos a una perfección individual sino que se trata de hacer de ellos mejoradores de la sociedad (ibíd.: 135). De modo que la influencia de Rousseau, para Mahoney, al contrario de como la había entendido Dilthey, conduce a entender la idea de *Bildung* como una preocupación cuyo fin último es la mejora de la sociedad y no el desarrollo del individuo hacia una perfección de la personalidad.

Sí se puede, entonces, hablar de la existencia de *Bildungsromane* (no hay que ser tan extremos como Sammons y Steinecke), pero siempre y cuando se los considere restringidos históricamente al periodo que va desde la crisis y el temor provocados por la Revolución Francesa hasta la Restauración. Esta supondría el fin del género, pues con ella se habrían acabado los miedos y preocupaciones suscitados por posibles alzamientos revolucionarios en suelo alemán (ibíd: 142). Es por estas razones que Mahoney equipara prácticamente las novelas de formación a las novelas de formación románticas. Es en el periodo romántico, sostiene, cuando, por un lado, con mayor claridad se puede ver la puesta en duda y problematización de la formación como proceso armónico y, por otro, está vigente el temor ante la posibilidad de una revolución en suelo alemán. De hecho, su trabajo se basa, además de en el *Wilhelm Meister*, en *Geschichte eines Teutschen der neusten Zeit*, en *Hyperion*, en *Heinrich von Ofterdingen* y en *Titan*. Es significativo en particular lo que dice Mahoney sobre la novela de Klinger: la gran influencia del *Emile* sobre la misma, dice, llevó al autor a configurar un mundo de sociedades corruptas, insalvables respecto de las cuales el individuo debe hacer lo posible por mantenerse en pie, rechazándolas. *De modo que lo propio del subgénero no es la anhelada y alemana Bildung diltheyana, sino las luchas del individuo contra una sociedad corrupta. El individuo que no encuentra ningún ámbito social en el que sentirse feliz es, así, el héroe típico de las novelas de formación; dicho en otro términos: la novela de formación es, para Mahoney, la novela de formación romántica, el Künstlerroman.* Esto es inconducente.

La idea de que el contenido histórico-social de la *Bildung* se limita a una preocupación por las posibles consecuencias de la Revolución Francesa en suelo alemán, lo cual conduce a

Mahoney a emparentar el género de las novelas de formación con el Romanticismo, parece, a primera vista, demasiado estrecha. ¿Acaso Keller o Stifter, en el contexto de mediados del siglo XIX, no escribieron novelas de formación? Con todo, Mahoney realiza el importante aporte de alertar frente a la vinculación automática entre el concepto de *Bildung* y el *Bildungsroman*, aspecto al que ya nos hemos referido en la introducción y en el capítulo 1. En este sentido, permite pensar que tal ligazón, y la comprensión del subgénero que resulta de la misma, es una construcción de la crítica literaria.

Minden, como Mahoney, no cree que sea necesario dejar de hablar de *Bildungsroman*, pero propone hablar de *herencia* (y de *incesto* en tanto lo opuesto) y ya no de perfeccionamiento individual (1983: 34). El autor critica posturas como las de Dilthey, Swales y Jacobs, pues concibe que estos elevaron a tema central del subgénero el desarrollo (lineal y teleológico) en el sentido de una progresiva orientación existencial del joven héroe. En el marco de esta toma de distancia, en el primero de sus trabajos Minden estudia una serie de novelas de formación que, a su entender, ponen en escena otro patrón de significación y de temporalidad. En esta línea, su tesis es que en éstas existe una lógica de índole circular, fundada en *el motivo de la herencia*. El supuesto tras esto es que la idea de *Bildung*, estrictamente individualista, no abarca la pluralidad de sentidos que pone en juego el género concreto de las novelas de formación (ibíd.: 34). No es de menor que, para fundamentar su tesis, Minden tome *Der Nachsommer* como modelo.

En el segundo trabajo, de 1997, Minden ya no critica tan tajantemente el concepto de *Bildung* como criterio de interpretación insuficiente para entender las novelas de formación. Centrando en esta ocasión su análisis en el *Wilhelm Meister* –aunque también hay capítulos dedicados a las obras de Wieland, Moritz y Keller–, Minden sostiene que la obra de Friedrich Schiller –y, en menor medida, las ideas neohumanistas de Kant, Humboldt y Herder– es fundamental para comprender el nacimiento del subgénero de las novelas de formación. En particular se destaca el concepto procesual de formación schilleriano,¹⁶² entendido como (posibilidad de una) conexión secular y orgánica entre el individuo y el mundo (1997: 19). Minden retoma a Moretti para argüir que el *Wilhelm Meister* pone en escena el modo en que la Revolución Francesa podría haberse evitado (ibíd.: 24), esto es, una idea schilleriana de

¹⁶² Minden reenvía a las *Briefe*, así como al epistolario entre el autor de las mismas y Goethe. En particular, alude a la carta del 28 de noviembre de 1796, en la que Schiller describe a Wilhelm como una subjetividad escindida del mundo pero, no obstante, en interrelación con él por medio de la conexión de las leyes internas de su individualidad y las leyes externas del mundo.

revolución fundada en el respeto a las leyes y en el cumplimiento, en el individuo, de una educación estética. La estética brindaría así una respuesta a la pregunta de cómo los individuos autónomos pueden estar entrelazados en una comunidad estable sin sacrificar ese rasgo que los define. Si bien lo que queda dicho podría hacer suponer que Minden se inscribe en la *tradición idealista*, su tesis se distancia de la misma.

La novela de formación se movería fundamentalmente entre dos polos: el incesto –“el” peligro a evitar– y la herencia –el destino buscado–. Si el proceso de formación, que supone una corrección de los excesos de subjetividad, es exclusivamente lineal, la herencia introduce la idea de una circularidad que abarca a aquel y que puede ser entendida en el sentido de una lógica exclusivamente masculina. No en poca medida, sostiene Minden, la maduración de Wilhelm consiste en reconocerse como hijo de su padre, por un lado, y en aceptar su propia condición de padre, por el otro. La consciencia que adquiere Wilhelm de que, en cierto sentido, está siendo “repetido” por su hijo, esto es, la consciencia de que hay alguien que se le parece y que, sin embargo, es otro, es la base de la posibilidad de socialización. Es en este sentido que su “subjetividad se ve vindicada y transpuesta a un nivel más elevado” (ibíd.: 29). En síntesis, lo que está en la base del modelo por antonomasia de novela de formación es, para Minden, un doble movimiento: por un lado, el de preservación de la subjetividad como interioridad auténtica, y, por otro, el de su incorporación a una totalidad (la paternidad) que la abarca y en la que se trasciende su inevitable parcialidad, esto es, se superan sus aspectos negativos (ibíd.: 28s.).

En “Der ‘Held’ im Roman. Formen des deutschen Entwicklungsroman im frühen 20. Jahrhundert”, Esselborn-Krumbiegel, en el que *Bildungsroman* y *Entwicklungsroman* funcionan como sinónimos, está implícita la idea de adolescencia-juventud: se sugiere que lo que cuenta es cómo se desarrolla lo innato en el héroe (la autora parte de una concepción organológica de la noción de *Bildung*): “Der Held im Entwicklungsroman ist durchgängig konzipiert als individuelle Existenz im Sinne einer organisch einheitlichen Persönlichkeit” (1983: 6). Además, agrega que “Er ist nicht auf wenige ausgeprägte Züge und stereotype Verhaltensweisen festgelegt, ist kein Typus, vielmehr sind seine Fähigkeiten keimhaft in ihm angelegt und bilden sich erst allmählich deutlicher heraus” (id.).

La necesidad de dejar de lado el concepto tradicional y desgastado de *Bildung* es lo que motiva también a Schings, en su “*Agathon, Anton Reiser, Wilhelm Meister. Zur Pathologie des modernen Subjekts im Roman*”. Mas, a diferencia de lo que se sugiere en *The Mystery of the*

Missing Bildungsroman y *Wilhelm Meister und die Folgen*. *Goethes Roman und die Entwicklung der Gattung im 19. Jahrhundert*, y tal como es el caso en Minden, hay allí una propuesta superadora del concepto ambigüo de formación: Schings sostiene la necesidad de usar nociones como *felicidad (Glück)*, *sanación (Genesung)*, *curación (Heilung)* y *terapia (Therapie)*: el “arte de vivir” constituye el objeto de este subgénero de novelas. “El *Bildungsroman* es una respuesta a una patogénesis”, es una *historia clínica (Krankheitsgeschichte)*; 1984: 43ss.). No se trata de pensar si hay *Bildung* o no en las novelas del subgénero –arguye Schings–, sino si la *terapia* que se propone es exitosa o no.

Der deutsche Bildungsroman de Selbmann es un intento de remediar el problema “descubierto” por Sammons y Steinecke. El trabajo supone el retorno de la *Bildung* al centro del debate (con lo cual el autor se distancia de posiciones como las de Minden). Se aborda allí un *corpus* extenso de novelas de formación que incluye obras difíciles de hallar en otros estudios panorámicos del subgénero: *Der junge Tischlermeister*, de Ludwig Tieck (en el capítulo “*Bildungsroman im 19. Jahrhundert*”) o el capítulo dedicado a la “novela de formación socialista” dan cuenta de ello. La tesis de Selbmann es que el *Bildungsroman* es un “subgénero histórico que descansa sobre estructuras ahistóricas” (1994: 31), y descompone esta definición en cuatro niveles jerárquicos que dan cuenta de la constitución (histórica) del mismo. Las estructuras ahistóricas remiten en el planteo de Selbmann a los géneros novelísticos *Entwicklungs-* y *Erziehungsroman*. Lo *histórico* del subgénero se refiere a que el discurso de la *Bildung* surge en Alemania en condiciones histórico-intelectuales muy específicas que conllevan, entre otras cosas, la consecuencia de que la intención didáctico-ilustrada del mismo sea un elemento fundamental: hay una relación, que puede ser graficada en forma triangular, entre un narrador-autor formado que narra desde una distancia crítica, un héroe inmaduro y el lector (que se identifica en mayor o menor medida con el héroe; 1994: 30). Esto es estructuralmente definitorio para el subgénero *Bildungsroman*. Los niveles jerárquicos de la definición de Selbmann, por su parte, se refieren a lo siguiente:

En primer término, hay una *estructura narrativa básica* constante, “ahistórica”: el relato novelesco de la biografía de un individuo a la manera de la novela de aventuras y la novela picaresca, así como también de la *novela de desarrollo*. En segundo lugar, argumenta que “esta estructura ahistórica básica se llena contenidística y autoral-intencionalmente, a partir de mediados del siglo XVIII, con las nuevas ideas acerca de la formación”, lo cual constituye “el

primer rasgo *histórico*” del *Bildungsroman*. “En este nivel aparece la noción de *Bildung* como materia, motivo o como elemento narrativo en las formas novelescas más diversas” (íd.). La *Bildung* funciona, con todo, “de forma independiente respecto del esquema narrativo basado [...] en una historia de vida narrada de forma autobiográfica” (íd.). Este nivel es central en la comprensión de Selbmann: para que una novela sea considerada *Bildungsroman* tiene que existir una discusión con el concepto alemán, dieciochesco, de *Bildung* (el autor remite, en los primeros apartados de su libro, a Herder, Blumenbach, Winckelmann, Goethe, Schiller, Humboldt y otros). Es por esto que considera que puede hablarse de novelas de formación también en el contexto de la *Moderne* y en el siglo XX en general: lo que importa no es la época en que se inscribe una novela de formación, sino el hecho de que esta discuta con los discursos históricos, dieciochescos, en torno a la noción de *Bildung* (1994: 33). En un tercer nivel, estos “elementos que hacen a la formación funcionan como piedras basales de *historias de formación*. Se puede llamar *historia de formación (Bildungsgeschichte)* a esta estructura narrativa cuando la *Bildung* es tematizada narrativamente en el interior de la estructura básica de la biografía del personaje principal”. Se llama así a una estructura narrativa cuando, por ejemplo, aparecen unos principios pedagógicos que hacen ver como pleno de sentido algo que parecía no tenerlo (transformación pedagógica de la novela picaresca) o cuando aparecen *personajes educadores que hacen las veces de modelos de formación y guían a los protagonistas (Agathon, de Wieland)*. En cuarto y último lugar, “se puede hablar de *Bildungsroman* cuando en la novela en cuestión se tematiza la noción de *formación* en tanto *discurso central* y la *historia de formación* tiene la pretensión de convertirse en instancia vincular de toda la novela” (ibíd.: 32).

Es revelador el modo en que Selbmann pone en duda la pertenencia de las novelas *Hyperion* y *Heinrich von Ofterdingen* al subgénero *Bildungsroman*. La ausencia de una *estructura lineal de sentido* y la inexistencia de una *distancia crítica* entre un héroe inmaduro y un narrador ya formado en el caso de la novela de Hölderlin (1994: 77), así como la falta de una *finalidad* concreta y el hecho de que *el despliegue paulatino de las disposiciones internas* no tenga lugar en un tiempo narrado extendido a través de los años, sino en un instante místico en el caso de la novela de Novalis (ibíd.: 84s.), son razones, para Selbmann, que conducen a problematizar la inclusión de estas novelas románticas dentro del *Bildungsroman*. El parámetro de Selbmann es siempre y en cada caso la noción teórica de *Bildung* desarrollada por los intelectuales alemanes. Para el autor de *Der deutsche Bildungsroman* no es importante si el héroe

tiene éxito en su formación o si se pierde en su desarrollo (en mayor o menor medida, *Anton Reiser*), sino que aquella idea sea el factor que estructura la totalidad de la trama novelesca. Pero, cabe preguntarse: el hecho de que, por ejemplo, las disposiciones se desplieguen en un instante místico, ¿no supone también una discusión con el discurso de la *Bildung*? En cualquier caso, Selbmann evita argumentar tajantemente a favor o en contra de la pertenencia subgenérica de las novelas románticas recién mencionadas. Tal vez porque su criterio de definición es poco claro.

El modelo propuesto en *La novela de formación y peripecia* es deudor del que se construye en *Der deutsche Bildungsroman*, tal como se advierte en la siguiente sentencia: “en la novela de formación la historia de formación del protagonista no solo es tema, sino también principio poético de la obra”, es su “razón de ser” (2002: 59). Es en este sentido que la tematización de la noción de *Bildung* explica que la novela de formación llegue “a su forma clásica en Alemania” (id.). El crítico español diferencia, más allá de esto, en un primer momento, los dos subgéneros a los que se alude en el título del libro: si en la novela de peripecia, argumenta, “todo personaje, por principal o importante que sea, entra en la narración para dar cuerpo, interés y fluidez a lo contado [...], en la novela de formación lo acaecido es lo accidental o modal siendo el personaje lo sustancial”. “La peripecia”, agrega, “es la otra cara del destino ordenado que pretende la narración” (id.). Se llega, con todo, a la siguiente conclusión: “Cada novela de formación tiene en sí misma su *novela de peripecia*, la de su imposibilidad, la de su fracaso. Esta forma literaria lleva en sí misma la incapacidad humana de superar el azar” (ibid.: 11). Es por esto que se mantiene “equidistante entre la instrucción y la peripecia”. (Un caso extremo de lo primero sería *Der Nachsommer* y de lo segundo *Simplicius Simplicissimus* [ibid.: 59]). En la medida, entonces, en que “la formación integral del individuo se revela un ideal imposible” (ibid.: 59), la novela de formación “siempre tendrá como final o la utopía [que consistiría en ignorar esa imposibilidad] o un cierre oscuro y fragmentado [esto es, cuando se toma conciencia de esa imposibilidad]” (2002: 11). De modo que si lo propio del subgénero es la tematización de la noción de formación, esto no quiere decir que en las novelas se represente su realización aproblemática. En este punto, si bien carece de originalidad, el planteo de Salmerón es correcto.

En *Das Experiment des aufgeklärten Bildungsroman*, Kiehl usa el esquema propuesto por Selbmann para estudiar las tres versiones de la *Geschichte des Agathon* desde una perspectiva subgenérica. Así, sostiene, en primer término, que “[n]icht das eigentliche Leben, sondern die

Welterfahrung der Hauptfigur als Prozess der Identitätsfindung ist in dem Roman die zentrale Intention” (1980: 22). Agrega a esto la poco sugerente frase de que “die exemplarische Entwicklungsgeschichte behandelt den Weg und die Reifung eines jungen Menschen” (íd.). La deuda enorme de este trabajo con Selbmann se delata, con todo, poco después, cuando afirma que la formación del héroe no tiene que conducir *necesariamente* a un *happy end*, y que el *Bildungsziel* cambia de un autor al otro. Al fin, afirma, de un modo taxativo: “Als Bildungsroman ist ein Werk dann zu bezeichnen, wenn die poetische Innerlichkeit des Helden die vorherrschende Erzählinstanz ist” (íd.). No queda claro a qué se refiere el autor con el término “interioridad poética”, cuyo empleo lo vincula, dicho sea de paso, con la tradición diltheyana.

3.4. Bildungsroman y utopía

Para Müller, el *Bildungsroman* representa en forma literaria un optimismo ante las posibilidades de formación en el seno de la sociedad moderna (en el sentido de que permite una conciliación entre el individuo y la sociedad) –sustentado en una confianza (humanista) en la idea de individuo–. Así lo dice: “el principio, específico del género, de un equilibrio de los anhelos del sujeto y las exigencias de la realidad [...] es un *elemento utópico*, esto es, no se correspondía con la experiencia concreta de que la contradicciones continúan existiendo [más allá del mismo]”. Así, Müller relaciona el género con la utopía, en la medida en que éste “se inclina a limitar el conflicto con la realidad [...] a una fase de la vida” (1976: 352). Al representar un estadio evolutivo de los textos autobiográficos, el *Bildungsroman* daría cuenta, también, para Müller, de una confianza en el proceso mediante el cual el individuo se vuelve consciente de sí mismo, esto es, *madura*. Para la novela de formación, teóricamente, existiría una relación de coincidencia entre la maduración personal de un individuo que se conoce a sí mismo y el final de sus conflictos con la realidad objetiva.

Blakey también refiere a la centralidad de lo utópico en el *Bildungsroman*. La “esencia” del subgénero consiste para la autora en que el héroe abandona su interioridad egoísta y se inserta en un grupo donde coopera activamente (1980: 19); pero solo después de haber comprobado su naturaleza más profunda es que él comprende cuáles son los lazos que lo unen a este (i. e. a la sociedad). No hay, en este sentido, contradicción entre el aislamiento y la socialización (íd.). El *Bildungsroman* posee, así, un componente utópico: la comunidad de

hombres que han desarrollado su singularidad personal es lo que acaba con la fragmentación moderna (ibíd.: 20).

El aporte de Swales es aún deudor de la tradición idealizante: sostiene que, a diferencia de la novela realista (Freytag, Fontane, etc.), “el *Bildungsroman* tiene lugar en un mundo más bien bienaventurado, dominado por la Providencia, que no admite que el choque entre el yo y el medio social sea áspera. [...] [l]as duras aristas del mundo material desaparecen [...] en pos de la fatal interioridad alemana [...]. Nuestro héroe es casi siempre un viajero: pero su viaje es más bien un estar protegido al interior por la perfectibilidad, un comfortable paseo hacia la maestría”. La condición de posibilidad de esto es que la sociedad configurada por este tipo de novelas es preindustrial: los héroes no conocen la división capitalista del trabajo. Ahora bien: “La maestría es siempre una dirección, nunca es algo asequible, ni que hablar de una meta alcanzada”. El subgénero consiste en una contradicción irresuelta entre dos polos, el de la *simultaneidad* del alma del héroe, en el que tiene lugar la visión utópica, y la *sucesión* propia de la experiencia individual e histórica, que le confiere a aquella, una y otra vez, el carácter de mera quimera. Es por esto que Swales se refiere también a una “constelación irónica inherente” al subgénero (1982: 219).

Más allá de los aportes recién mencionados, es sobre todo a partir de algunos trabajos muy lúcidos de Vosskamp, que la tradición *idealizante*, por así decir, sufrió una verdadera transformación y se comenzó a abordar el *Bildungsroman* desde la perspectiva de lo que este tiene en común con el *pensamiento utópico* y la *utopía literaria*. Es una modalidad de análisis que inscribe dentro de la tradición idealizante, por el énfasis en la *fomación armónica de la personalidad*, pero, al mismo tiempo, supone una distancia respecto de la misma: la idea de utopía acentúa, en efecto, su *carácter irrealizable* y –por ello mismo– crítico-cultural y no afirmativo. Fue Vosskamp, entonces, quien, en algunos trabajos muy influyentes, estableció una vinculación entre el *Bildungsroman* y el pensamiento utópico. La vinculación entre *Bildungsroman* y *utopía* tiene una gran productividad heurística, pues permite vincular el subgénero a cuestiones hasta entonces insospechadas. El aporte de Vosskamp es, por esto mismo, central.

Le debemos a él la constatación de que el vínculo entre la noción de *Bildung* y la de la perfectibilidad rousseauiana es la clave para entender el *Bildungsroman*. La *Bildung* supone, para Vosskamp, de un lado, la formulación de un *télos formal*: “capacidad de perfeccionamiento

omnilateral del sujeto en el tiempo” (Vosskamp, 1982: 226) y, de otro, la utopía de un individuo que vive al margen de las relaciones de clase y de las relaciones utilitarias entre los seres humanos y que, al formarse a sí mismo, *mejora a la humanidad entera*. Wilhelm Meister sería, en este sentido, ejemplar. Utopía, en el *Bildungsroman*, quiere decir *individuo como totalidad armónica*.

Mas el problema es un poco más complejo: lo que caracteriza al subgénero es más bien la *tensión (Spannung)* que se genera entre el postulado utópico de la “totalidad individual en el sentido de la formación multilateral y del perfeccionamiento del sujeto”, de un lado, y el desarrollo real concreto de los acontecimientos (ibíd.: 228). Es decir: la idea aquí es que la presencia definidora del subgénero del “télus formal de la capacidad de perfeccionamiento multilateral del sujeto en el tiempo” no tiene por qué conducir a pensar en una interpretación “armonizadora” (ibíd.: 227s.). Más allá de esto: hay que recordar aquí que la bibliografía sobre la noción de utopía suele mencionar el *Bildungsroman*, precisamente, como un subgénero que da lugar a una idea individual de utopía –centrada en el desarrollo armónico de un individuo idealizado en un mundo atravesado por relaciones de utilidad entre las personas– y que se aparta, por tanto, del tratamiento más común de la misma, referido a la postulación de un estado ideal.

Gnüg sostiene algo muy similar, a este respecto: que “el centro de interés [en el *Bildungsroman*] no reside en la representación de una comunidad mejor o en la crítica de una sociedad corrupta, sino en el desarrollo de una personalidad armónica” (1983: 114) *a pesar del* estado, de la sociedad burguesa, de su división del trabajo y su burocratización de la vida (ibíd.: 115, 116). En su argumentación, Gnüg equipara las novelas de formación (no se refiere a alguna en particular) con *Die Leiden des jungen Werthers*, los autores románticos Novalis y Hoffmann, con el desengaño respecto del desarrollo de la Revolución Francesa presente en, por ejemplo, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen*. Todos estos textos darían cuenta del hecho de que el centro de interés está puesto en la reconciliación de la doble naturaleza del ser humano –a la vez racional y sensual– “a partir de la imagen utópica de la bella individualidad” (ibíd.: 117s.); no en las utopías sociales, sino en la tematización del individuo que sufre en sociedad (1983: 118). Esta vinculación tan general entre textos tan diferentes entre sí es muy problemática, y no puede sostenerse en el análisis concreto.

En 1989, Vosskamp se vuelve a ocupar del subgénero. Lo entiende ahora como un modelo novelesco caracterizado por la “representación narrativa de la ‘formación’ de un carácter

individual en su interrelación, rica en conflictos, con la realidad social” y se propone estudiar su rol como utopía y, al mismo tiempo, institución literario-social, a fines del siglo XVIII y a lo largo del siglo XIX (1989: 337). En lo que respecta a lo primero: hacia mediados del siglo XVIII, explica, eclosionan las *utopías temporales seculares* en el marco del *cambio experiencial* que supone el paso de la sociedad estamental a las sociedades orientadas en un sentido funcional. Ahora bien: si en Francia, con la publicación de *L’an deux millequatrecentquarante, rêve s’il en fut jamais* (1770/71) de Louis Sébastien Mercier, se funda la *utopía temporal política*, en Alemania, con la publicación del *Agathon* se funda, en cambio, un tipo de utopía temporal *psicológico-individual* basada en el “individuo perfectible y en proceso de permanente perfeccionamiento” en virtud del *télos normativo de la totalidad individual* (1989: 339).

En lo que respecta, por su parte, a la institucionalización del subgénero, Vosskamp refiere al rol prototípico que tuvo la novela *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, en la cual Goethe habría dado con un modelo de novela –la mentada “‘formación’ de un carácter individual en su interrelación, rica en conflictos, con la realidad social”– a la vez caracterizado por su *recognoscibilidad* (*Wiedererkennbarkeit*) y por su *variabilidad* (*Variationsfähigkeit*; ibíd.: 340). El contexto de publicación de esta novela también fue determinante, explica el autor, para la institucionalización del subgénero: pocos años después de la Revolución Francesa (ibíd.: 342). Su centralidad como modelo comunicativo a lo largo del siglo XIX es explicable, por otro lado, en virtud de la *historia de recepción* (de la novela de Goethe y de las que la sucedieron), que no necesariamente obedece al contenido concreto de las obras, aclara Vosskamp. Esto es, a nuestro entender, crucial: poder distinguir entre el *Bildungsroman* y el modo en que se lo entendió teóricamente, sobre todo a partir de Schiller.

En 1990, Vosskamp explica los *Wilhelm Meisters Lehrjahre* y, por ende, el subgénero, es “el Emilio de la educación estética”. Si en el *Emile* se enfatiza la idea de una elección, de parte del educador, entre hacer del individuo un hombre o convertirlo en un ciudadano (ambas cosas juntas serían imposibles, pues uno es la negación del otro), la noción de formación que funda el *Bildungsroman* resuelve el conflicto del abismo entre la naturaleza y el sistema social (1990: 72). En las novelas de formación operaría un concepto de arte, entendido como categoría estética, que haría las veces de puente “que lleva del mundo real al mundo ideal”. De esta manera, arguye Vosskamp, la novela de formación “se convierte en sí misma en una utopía de la perfección progresiva” (ibíd.: 73). Vosskamp agrega que la idea de formación nace en contraposición a la de

una educación utilitaria estatal. Con esto remarca que aquélla se centra en el individuo, entendido como un universo suficientemente rico en sí mismo (íd.). De este modo, y yendo más allá, la *Bildung* auspiciaría de “contrapeso crítico o compensatorio respecto de un sistema económico [y político] basado en intenciones utilitarias” (ibíd.: 74). De cualquier forma –y aquí el autor se basa en *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* (1792), de Humboldt–, esto es correlativo del desarrollo general de la especie humana. “La autoformación (*Selbstbildung*) del sujeto y la formación (*Bildung*) de la humanidad [...] están interrelacionadas” (ibíd.: 73). Finalmente, Vosskamp incluye una variable más como determinante del concepto y del género: el miedo que suscita en los intelectuales alemanes la Revolución Francesa. En este sentido, la formación es una noción que elimina la contingencia de la historia, y el *Bildungsroman* la puesta en escena de un desarrollo no problemático hacia la perfección humana (1990: 73).

En 1996, por su parte, Vosskamp publica un nuevo estudio, titulado “Poetik der Beobachtung. Karl Philipp Moritz’ *Anton Reiser* zwischen Autobiographie und Bildungsroman”, donde sugiere una estrecha vinculación entre el *Versuch über den Roman* y los supuestos básicos del subgénero de las novelas de formación –que, por otro lado, Moritz no tendría en cuenta–. En Blanckenburg, y luego, en teoría, en el *Bildungsroman*, el mundo está ordenado lógicamente y causalmente, pero, al mismo tiempo, teleológicamente determinado. Hay un principio de finalidad operante en el mundo que elimina la casualidad del devenir y hace que el hombre, necesariamente, se perfeccione, cambie hacia mejor. Se trata de un mundo idealizado que puede ofrecer garantías de formación a un hombre librado a sí mismo en un orden lógico-causal y que, en términos de configuración poética, se refleja en el hecho de que cada detalle, cada acontecimiento en el desarrollo del héroe, está en íntima relación con un fin último, que no es otra cosa que un ideal de perfección. Es por esto que Vosskamp alude a una “unidad idealista de ontología, antropología y poética” (1996: 473), condición de posibilidad para comprender la historia interior del hombre-héroe como historia de un perfeccionamiento. Vosskamp interpreta sociológicamente esta elaboración idealista como una respuesta teórica al “problema de la indeterminación de la subjetividad” que produce el reemplazo de una sociedad estamental por una sociedad burguesa orientada funcionalmente (ibíd.: 472). Por otra parte, sostiene que la novela *Anton Reiser*, a diferencia del *Wilhelm Meister*, se desvía del modelo propuesto por Blanckenburg, puesto que en ella el mundo no ofrece garantía de formación alguna (si bien

conserva una estructura lógica-causal). Esto, continúa Vosskamp, es reemplazado en Moritz por la categoría de *observación* (*Beobachtung*). En este punto, el autor señala la influencia del *Emile* sobre Moritz y sostiene que, en virtud de esta filiación, la novela se acerca al experimento científico, a la “eliminación del yo” (ibíd.: 478s), en el sentido de que no sería tan importante la subjetividad del héroe sino la distancia “objetiva” que establece respecto de él el narrador-pedagogo. La postura es muy cercana a la tradición idealizante. Lo que cambia es la perspectiva: se trata de ver en ello una reelaboración intencionada e histórico-filosóficamente determinada de los discursos utópicos que circulaban a fines del siglo dieciocho.

3.5. Pervivencia de la tradición idealizante

Muy influido por Dilthey (en *Das Erlebnis und die Dichtung*, como vimos, se sostenía que “las novelas histórico-evolutivas escritas por los alemanes [...] solo llevaban a su héroe, generalmente, hasta el momento en que debía actuar y lanzarse al mundo” [1953: 376]), Pascal sostiene en su *The German Novel* no solo que el subgénero es la “especialidad novelística alemana” (1956: viii), sino que, basándose en los comentarios epistolares de Friedrich Schiller al *Wilhelm Meister* goetheano (sobre todo en la carta a Goethe del 8 de julio de 1796), afirma que su objeto es “la formación de la personalidad”, esto es, “la autorrealización personal” (*personal self-fulfilment*; ibíd.: 7) del héroe, que se constituye, en su desarrollo, como un individuo “representativo” y no “excepcional” (es decir, no se convierte en *artista*; ibíd.: 8). El *Bildungsroman* es, por otro lado –y esto es lo central–, la “representación de un duro viaje desde la interioridad [*inwardness*] hacia la actividad social, de la subjetividad a la objetividad”. Ilustra, pues, la “preparación para la vida social”, mas no la vida social misma; el relato “se detiene o decae” cuando el héroe ingresa de hecho a la sociedad (ibíd.: 299). Así prosigue:

Esto es a lo que se alude con el término *Bildungsroman*: la historia de la formación de un carácter hasta el momento en que este deja de estar centrado en sí mismo y se centra en un sentido social, comenzando a dar forma, en consecuencia, a su verdadera identidad (ibíd.: 11).

Esto último, con todo, como queda dicho, ya no constituye objeto del relato de las novelas de formación. El énfasis en la narración del desarrollo de la interioridad, que se liga en Pascal – como en Dilthey– a la condición del “final abierto”, sería, así, el rasgo definitorio del *Bildungsroman*.

En “La tradition du Bildungsroman”, el comparatista francés Jost sostiene que el mundo, en las novelas de formación, le “proporciona”, le “da” (en efecto, el crítico enfatiza en la peculiaridad agentiva del mundo narrado) al héroe un carácter, con lo cual lo prepara para afrontar su destino; mas, aclara, en el plano de la historia narrada, el “destino” no es sino todo lo que tiene lugar *después de concluida la novela*, i. e. la vida adulta y la vejez del héroe. El final abierto y el énfasis en la interioridad son, en Jost, los rasgos definitorios del subgénero (1969: 100s.). Se estudia, por otro lado, el concepto de *Bildung* como *imago* o *imagen*, y se lo explica del siguiente modo: la formación o *Bildung* es, en sentido pedagógico, “le processus par lequel l’être humain deviene l’image de l’agent, s’identifie avec son modèle, avec son créateur” (ibíd.: 98s.). Y llama *principio formador* (*principie formateur*) a este agente/creador (ibíd.: 99).

La categoría de *mundo idealizado* es central, en este punto, por la razón siguiente: en la interpretación de Jost el *principio formador* representado en novelas como el *Emile* y los *Wilhelm Meisters Lehrjahre* no es un personaje humano o grupo de personajes humanos: en lo que respecta a la obra de Rousseau, por ejemplo, afirma que el preceptor Jean-Jacques no es el educador del niño (su rol, sostiene, se limita a la creación de determinadas situaciones, a la provocación de pequeños incidentes) sino “le grande livre de la nature”, “le monde en tant que milieu naturel de l’homme”, esto es, “la nature, les [autres] hommes [et] les choses” (ibíd.: 109). *Emile* está librado a sí mismo, a la influencia de la naturaleza (desarrollo interno de las propias facultades, de los órganos, etc.), los hombres (el uso que se aprende a hacer del desarrollo natural del organismo) y las cosas (acumulación de experiencias sobre los objetos a su alrededor). La premisa de un mundo *idealizado*, con una *capacidad formativa inherente*, se constituye para Jost, precisamente, en lo definitorio del subgénero *novela de formación*.

Esto es problemático, pues no es más que una actualización de las premisas diltheyanas (Jost remite explícitamente a Dilthey): para nosotros, el *principio formador* tiene que estar encarnado en un personaje o grupo de personajes humanos. En otros términos: tiene que existir una voluntad educadora consciente en un mundo en el cual, *si el héroe quedara librado a sí mismo, tendría pocas oportunidades de éxito*. La propuesta de Jost consiste en afirmar que el *Emile* es una auténtica novela de formación *avant la lettre*. “Le véritable précurseur français du *Bildungsroman* est à reconnaître dans *Emile*” (ibíd.: 108). La razón para poder afirmar esto reside en el carácter autodidacta del héroe, rasgo que comparte con un Wilhelm Meister. Más allá

de que esto es errado (ni Emile ni Wilhelm son autodidactas, a nuestro entender), el aporte de Jost es importante por el criterio que propone (i. e. el *principio formador*).

La tradición idealizante e individualista reaparece también en “The transformation of *Bildung* from an Image to an Ideal”, de Cocalis (v. págs. 407 y 410ss.) y, sobre todo y productivamente, en *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik* y en *Der literarische Prozess des Modernismus*, de Jauss. La representación literaria del concepto goetheano de formación del ciudadano por medio del arte (el teatro) en los *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, entendido como equilibrio armónico entre la formación perfecta y en múltiples perspectivas de las disposiciones internas al sujeto, de un lado, y el bien común, de otro, es considerado por Jauss, como ya tuvimos ocasión de mostrar en la introducción y en el capítulo 1, como aquello que permite unir la noción de *Bildung* con el *Bildungsroman* (v. tmb. Vierhaus, 1972: 518). El subgénero de las novelas de formación no sería sino una configuración literaria, una idealización estética con fines pedagógicos, de la noción (schilleriana) de formación (de educación estética).

El *Meister* es, pues, “der deutsche *Emile*” (1990: 87s.),¹⁶³ esto es, el *Emile* de la *educación estética*. El mundo real, habitado por la “sociedad inculta”, por los burgueses como Werner (el amigo capitalista unidimensional de Wilhelm Meister), es superado por medio de la educación estética (los años de aprendizaje teatral, supervisados por la “Sociedad de la Torre”), la cual conduce al mundo ideal (estado ético) en el que Wilhelm, con una personalidad formada, un hombre entero, se convierte en ciudadano, aceptando su condición de padre de Felix (ibid.: 88).¹⁶⁴ El *Wilhelm Meister* estaría construido como una polémica contra la idea de *educación natural* rousseauiana, sobre la base de la propuesta de una “*dialektische Lösung der entzweiten Existenz von Mensch und Bürger*” (id.)

Jauss entiende que la “Sociedad de la Torre” del *Meister* cumple la misma función que el preceptor en la novela de educación de Rousseau: hacer las veces de una “*weltimmanente Providenz*” (id.) que garantiza que, con la forma de una *teleología natural*, el proceso por el cual el individuo se convierte en ciudadano en sentido schilleriano se pueda llevar a cabo. La

¹⁶³ “Meine These, daß das 1796 zum Druck abgeschlossene Werk [i. e. *Wilhelm Meisters Lehrjahre*] als Goethes Replik auf Rousseau zu lesen und erst damit in seiner dereinstigen Modernität zu verstehen ist, kann sich sowohl auf das Grundmuster der Romanhandlung wie auf die Idee der ästhetischen Bildung stützen, die in *Wilhelm Meister* das Modell einer ‚natürlichen Erziehung‘ ostentativ ablöst” (al. 87).

¹⁶⁴ “Das Theater erweist sich zum einen als Ort der ästhetischen Bildung und damit als die gesuchte Sphäre des Authentischen, nämlich –wie Körner im Horenbrief formulierte– als ‚Brücke aus der wirklichen Welt in die ideale‘. Es ist die Zwischenwelt des Spiels, in der die menschliche Natur sich in der Ganzheit des Individuums entfalten und durch das Schöne zwanglos zum nützlichen geführt werden kann, die ‚beide zusammen erst einen Menschen ausmachen‘ (ibid.: 88)”.

diferencia con Rousseau es, desde esta óptica, con todo, que en Schiller-Goethe el proceso educativo tiene lugar *en* la sociedad y no en la soledad de la naturaleza.¹⁶⁵ Se puede pensar, así, que la *Bildung* supone una versión más *verosímil* que el ideal de la educación natural del *Emile*. El preceptor y la sociedad secreta tienen en común, por otro lado, el hecho de que se basan en una *educación negativa*: en el aprendizaje por la experiencia y el error. La formación del héroe es entendible como conjunción del despliegue de lo innato en el individuo y la garantía (*providencial*) de que el mismo no puede sino conducir a buen término, el desarrollo del individuo no entra en conflicto con otros desarrollos individuales, sino que se reúne armónicamente con estos para conformar el todo social. La “Sociedad de la Torre”, la variante goetheana del gobernador del *Emile*, es la manifestación concreta de la *providencia* y garantiza que esta integración tenga lugar de un modo satisfactorio (Jauss, 1984: 650).

Es la misma idea que retoma De Diego en *La novela de aprendizaje en Argentina*: “el nacimiento del género forma parte de un programa ideológico destinado a la formación del ciudadano” por medio del arte y la literatura, se afirma aquí, y se agrega que “no resulta extraño que en el mismo año en que se publica el *Wilhelm Meister* aparecen las *Cartas para la educación estética del hombre*, de Schiller, en donde se fundamenta una de las ideas centrales del Clasicismo: la misión del arte para lograr una elevación moral del hombre” [1998: 18]). En los casos de Jauss y De Diego, la tradición idealista reaparece en la forma de una vinculación apromblemática del subgénero con la teoría estética schilleriana. El texto de Jauss, sin embargo, aporta un importante criterio para estudiar el subgénero, lo cual constituye algo nuevo en el interior de la tradición de lecturas idealistas o idealizantes: el mismo es útil para marcar un límite entre la novela de formación goetheana y la postgoetheana. En la medida en que, para disolver la antinomia rousseauiana existencia natural – existencia social y para garantizar el cumplimiento de la “*ästhetisch[e] Bildung*”, la novela goetheana requería de la figura de un *educador* (*Menschenerzieher*) –i. e. la “Sociedad de la Torre”, cuya función es “*den Irrenden zu leiten und der im Zufall sich bildenden Natur nachzuhelfen*”–, el legado de Goethe al *Bildungsroman* del siglo diecinueve resulta, al menos, ambivalente. Así explica esto mismo Jauss en *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*:

¹⁶⁵ “Der Lebensweg des neuen *Emile* beginnt nicht mehr in ländlicher Abgeschlossenheit, sondern führt über verschiedene Stufen des Theaters, offensichtlich in derselben Funktion [wie beim *Emile*], den Einfluß der *ungebildeter Gesellschaft* zunächst zu suspendieren, doch mit dem Vorzug, daß sich der Reifungsprozeß sich im geselligen Spiel vollziehen kann und Wilhelm dem Grundwiderspruch des *Emile* enthebt, der einsam zum Menschen heranwachsen und dann doch ein guter Bürger geworden sein sollte” (ibíd.: 87).

Fiel der fiktive Erzieher weg und sollte der Zögling ungeschützt Erfahrung aus der Desillusion seiner Irrtümer gewinnen, so entstand ein Problem, das dem *Grünen Heinrich* zur Schicksalsfrage wird: ob und wie das Prinzip der ästhetischen Bildung noch zu verwirklichen war, wenn es sich dort behaupten wollte, wo die Geschichte als ein durchaus ‚ungebildeter Mann‘ sein Gegenspielern wurde (Jauss, 1984: 650s.).

¿Es la novela de Keller una novela de formación? Jauss no se extiende sobre esto. Es seguro que la Suiza en vías de industrialización en la que se tiene que integrar Heinrich Lee no es ya la Alemania precapitalista de Wilhelm Meister; pero aún no se parece en nada, podemos agregar, al Berlín de Franz Biberkopf, o a la América de Karl Roßman. La existencia o no de un *educador* es de lo que se trata, en definitiva, aquí. (Este es un parámetro importante para nuestro modelo descriptivo-explicativo). Lo que puede verse ya aquí, con todo, es que el criterio tiene pertinencia histórico-intelectual, pues permite, *a priori*, establecer diferencias y continuidades entre obras de distintos periodos, como son el *Wilhelm Meister* y *Der grüne Heinrich*. Esto lo retomamos, por su parte, en particular, en el capítulo 7, dedicado a la novela de formación kelleriana.

3.6. ¿Especificidad alemana del *Bildungsroman*?

¿Es la novela de formación un subgénero *específicamente alemán*? En autores como Morgenstern, Dilthey o Thomas Mann es común encontrar la hipótesis de que el *Bildungsroman* es propiamente alemán y que no se lo halla, por ejemplo, en Francia, o Inglaterra. A partir de las décadas de 1950 y 1960 han comenzado a aparecer estudios que proponen que el término es válido para el estudio comparatístico entre novelas de diferentes nacionalidades. Esta perspectiva se ha impuesto con mayor fuerza, con todo, a partir de los años 80.

Pascal, en su *The German Novel*, fue uno de los precursores en el campo de la literatura inglesa. Buckley, en su *Season of Youth. The Bildungsroman from Dickens to Golding* (1974), sugiere también la existencia de novelas de formación inglesas. El caso de Buckley es sintomático, ya que sostiene que lo propio del subgénero es el tratamiento de motivos tales como “childhood, the conflict of generations, provinciality, the larger society, self-education, alienation, ordeal by love, the search for a vocation and a working philosophy” (1974: 18s.). Es decir: elige motivos que elucida muy vagamente, de modo que puedan aparecer en novelas de diferentes épocas y ámbitos nacionales. En su tesis de doctorado, *Varieties of the Bildungsroman: Portraits of the Self in a Changing Society*, interesada, sobre todo, en el estudio

de la “diversidad” del género, Blakey analiza, por un lado, el nacimiento de la novela de formación en Alemania, y, por otro, sus derivaciones en la Inglaterra Victoriana.¹⁶⁶ El supuesto que maneja la autora es que el ideal de una *totalidad de la persona* (*personal wholeness*), la aspiración al desarrollo humano más alto posible y el temor ante la fragmentación de la sociedad moderna son preocupaciones comunes a todos los hombres modernos (1980: 4): esto la lleva a evitar hablar del subgénero como específicamente alemán e ilustrado.

En su *Variations of a Species: The Bildungsroman*, Jost, que propone, también con gran abstracción y vaguedad, que el rasgo fundamental del subgénero es la integración del individuo en un todo social, sugiere la posibilidad de ampliar el espectro de la comparatística al estudio del *Bildungsroman* (1983: 135ss.). Lo mismo hace Shaffner en su *The Apprenticeship Novel*, como Buckley, con la literatura inglesa. La elección de los motivos y contenidos con los que se define el subgénero tiene que ser muy general, podemos concluir, para poder sostener que hay *Bildungsromane* más allá de Alemania. Lo mismo corre para “La novela de aprendizaje en la Argentina”, de De Diego, cuyo interés principal consiste, precisamente, en determinar la existencia efectiva del subgénero en el ámbito argentino (sobre todo desde las novelas fundacionales *El juguete rabioso* y *Don Segundo Sombra*), lo cual es criticado, a su vez, por Amícola, en *La batalla de los géneros*. En general, si queremos pensar en la relación con las dos tradiciones centrales más arriba abordadas, los autores que sostienen que existen novelas de formación no alemanas se acercan a la *tradición realista y colectivista*: es que si se usa la noción (herderiana-schilleriana-goetheana-humboldtiana) de *Bildung* para definir el subgénero necesariamente hay que restringirlo al ámbito alemán.

3.7. El *Bildungsroman* y la narratología

Más allá de estudios pioneros como los de Forstreuer (“Die deutsche Icherzählung”) y Petsch (*Wesen und Formen der Erzählkunst*), que analizan el *Bildungsroman* desde la óptica de su tendencia objetivista a usar la tercera persona, es el muy citado *The Fiction of Humanity*, del crítico inglés Beddow, el texto de referencia en lo que respecta a las perspectivas que tienen en cuenta la importante relación héroe-narrador. En primer término, este autor sostiene que el

¹⁶⁶ Dentro de las novelas de formación inglesas incluye: *Sartor Resartus*, de Carlyle (1833/34); *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë; *David Copperfield* y *Great Expectations*, de Dickens; *The Mill on the Floss* (1860), de George Eliot y *Ernest Pontifex, or The Way of All flesh* (1873-1878), de Jerome Hamilton Buckley.

subgénero *Bildungsroman* está compuesto por *al menos* cinco novelas (*Geschichte des Agathon*, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, *Der Nachsommer*, *Der grüne Heinrich* y *Der Zauberberg* [1982: 1]) y que su intención es desafiar la tradicional interpretación diltheyana del subgénero. En efecto:

[For Dilthey] the essential generic characteristic of the novels in the *school of Wilhelm Meister* is a concern with the portrayal of an individual's *Bildung*, where *Bildung* denotes a distinctively Germanic pursuit of harmonious self-development, generally conducted at some remove from the domain of public experience. [M]y contention is [, on the contrary,] that in these novels, despite the implications of the generic name they acquired after most of them were written, the development of the hero is not the ultimate concern, the *raison d'être* of the book. I shall argue that the representation of the hero's development is a means to a further end (ibid.: 2).

Esta *otra cosa* a la que reenviaría el desarrollo del héroe está en íntima relación con lo que Beddow denomina la *autoconciencia literaria* (*literary self-consciousness*) de los *Bildungsromane*, que crea un "additional narrative plane". "At this level of reading", agrega el crítico,

the mimetic claim to be 'about' the hero's development is relativised by the wider claim that the narrative of the hero's experiences, *precisely insofar as we perceive it to be a piece of fiction*, offers insights into human nature which could not be adequately conveyed either in the form of discursive arguments or through a rigorously mimetic, non-self-conscious fictional work (ibid.: 5).

En este sentido, la *identidad genérica* de las novelas de formación debería ser buscada en el hecho de que todas y cada una de ellas *expresan y recomiendan* "a particular understanding of the nature of humanity through the more or less overtly fictitious narrative of the central character's development" (id.). El hecho de que en todas las novelas particulares "the Plot is dominated by the question: what is the nature of man?" (ibid.: 33) es lo que les da su *aire de familia* (*family resemblance*; ibid.: 6).

En su *Wandlungen des deutschen Bildungsromans im 19. Jahrhundert* (1961), Seidler propone un estudio del *Bildungsroman* desde la perspectiva de la *estructura espacial*. Maneja un *corpus* que incluye los *Lehrjahre* goetheanos, varias novelas romántricas (*Hyperion*, *Ofterdingen*, etc.) y *Der grüne Heinrich* y *Der Nachsommer*. Llega allí a importantes constataciones en lo que hace, por ejemplo, a las diferencias entre la novela goetheana y las del Realismo poético (p. ej. *linealidad - circularidad; abstracción - concreción* [v. 1961: 155ss.]). No propone, con todo, una definición del subgénero, sino que lo toma como un dato *dado* de antemano. Seidler refiere, por otro lado, a la importancia de atender a la especificidad de las novelas de formación del siglo XIX y no considerarlas meramente como novelas que se hallan "a

la sombra del *Wilhelm Meister*” (ibíd.: 148). Más allá de afirmar esto, con todo, los análisis concretos de este autor remiten, a modo de comparación, a la obra de Goethe, con lo cual parece, en la práctica, contradecirse.

3.8. Los subgéneros novelísticos afines

Las diferencias y concomitancias entre el *Schelmen-* y el *Bildungsroman* han ocupado a varios críticos, desde los inicios de la teoría sobre el subgénero. En la base del *Versuch über den Roman* de Blanckenburg, como nota Kontje, hay una dicotomía entre literatura alta y baja que remite, más específicamente, a una oposición entre la vieja novela picaresca y el nuevo tipo de novela “erudita” centrado en la “interioridad” y en la “mejora moral” del lector (Kontje, 1993: 8). La estrategia de Morgenstern, como se ha sugerido más arriba, es similar. Es fácil criticar hoy los tratados ilustrados de Blanckenburg y Morgenstern. Es evidentemente poco sostenible su diferenciación entre un subgénero moral y otro amoral. La oposición *interioridad- exterioridad*, con todo, sigue siendo productiva en términos exegeticos.

Reaparece, por ejemplo, tan tarde como en “The Picaro’s Journey to the Confessional: The Changing Image of the Hero in the German Bildungsroman”, de Miles. Se analizan aquí tres novelas (*Wilhelm Meisters Lehrjahre*, *Der grüne Heinrich* y *Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge*) y se define el subgénero y su desarrollo histórico centralmente a partir del criterio del *tipo de héroe configurado*, que, a su vez, permite distinguir entre *novela picaresca* y *novela de formación*. Existen, en efecto, dos tipos básicos de héroes literarios: por un lado, el *pícaro*, “the nondeveloping hero, the unselfconscious adventurer or man of action”, “lack of self-consciousness and psychological development”; por otro, el *confesor*, “the hero of personality growth, the introspective hero, the protagonist of consciousness, memory, and guilt” (1974: 980). El autor considera que estos dos tipos de héroes están vinculados a dos concepciones antagónicas de la personalidad humana y de la temporalidad: mientras que el pícaro vive en un tiempo lineal, episódico, que no lo afecta interiormente, el confesor

experiences time in a radically different manner: as being complex, multilayered, and psychological (in the sense of being nonchronological). [T]he self of the confessor does not exist a priori, but must be recollected, summoned up out of the remembrance of things past – a process usually launched by crisis and ending in a ‘conversion’ to a new self (1974: 980s.).

Miles indica que el primer ejemplo de un héroe confesor se encuentra en las *Confesiones* de San Agustín. Y agrega que se trata de “a book that in many ways furnishes a prime example of an early, psychological Bildungsroman” (Miles, 1974: 981). El lema del confesor, piensa el autor, es el cartesiano radicalizado “I recollect, therefore I am”. No distinto es el caso en lo que respecta al héroe del *Bildungsroman* (1974: 981).

El *Bildungsroman* queda definido así a partir de la caracterización de su héroe como *confesor*. *Este confesor es, finalmente* –y esto es lo fundamental en el argumento de Miles– *un narrador*. Lo dice específicamente: “there is a tendency for the hero of any Bildungsroman, if he develops in a truly psychological fashion, to become a narrator” (ibíd: 984). Repone así algo que es importante en los *Bildungsromane*: el hecho de que los héroes reflexionan y, en íntima relación con esto, escriben acerca de su propia vida pasada. Los problemas de una definición tan vaga saltan, con todo, a la vista: casi cualquier novela no picaresca podría ser considerada *novela de formación*. Más apropiado, en este sentido, es el libro de Jacobs y Krause (de 1989), en el que se sostiene, con Miles, que la característica central del *Bildungsroman* es que el protagonista “nicht bloß eine beliebige Folge von Abenteuern [durchläuft], sondern einen Prozeß der Selbstfindung und der Orientierung in der Welt” (1989: 37), pero, por otra parte, no se pretende definir el subgénero *únicamente* en virtud de esto.

En su *Unverwirklichte Totalität. Bemerkungen zum deutschen Bildungsroman*, Swales también menciona la importancia del *Versuch über den Roman* blanckenburgiano: su mérito, según este autor, consiste en que fue el primero en analizar el tipo de novela que Morgenstern definió como *Bildungsroman*, antes incluso de que se produjeran las obras más importantes del subgénero (1977: 92). En esta línea, pues, Swales sostiene, en sintonía con Miles, que la novela de formación supone una legitimación psicológica de la novela de aventuras y una *interiorización de la acción* (*Verinnerlichung der Handlung*; 1977: 94).

Una perspectiva totalmente radical y divergente respecto de la de Miles y Swales es la que aparece, por su parte, en *The German Novel of Education from 1764 to 1792. A Complete Bibliography and Analysis*, de Germer. Este sostiene allí que el *Bildungsroman* se acerca “por lo general [a la] picaresca y el lector está interesado en las aventuras que vive el personaje principal” (1982: 10). Para sostener esto, Germer se basa en el hecho de que el género se refiere a la formación de *una sola persona*, que el héroe –y en esto retoma, como muchos otros, al pionero Schiller– es *pasivo* y atraviesa situaciones más bien azarosas, aprendiendo de la vida

misma. En este sentido, prosigue el autor, el *Bildungsroman* es muy diferente de, por ejemplo, el *Emile*, de Rousseau, y *Lienhard und Gertrud*, de Pestalozzi, que son novelas educativas que procuran instruir al lector, ayudarlo a desenvolverse en el seno de la sociedad (1982: 11). La posición de Germer, creemos, es insostenible: uno de los rasgos fundamentales de héroes como Wilhelm Meister o Heinrich Lee es, centralmente, su carácter reflexivo, no son en absoluto *pícaros*.

La novela de formación también ha sido definida en oposición a subgéneros novelísticos como la novela de educación y la novela de desarrollo. Es de notar que los autores (entre otros, los siguientes: Gerhard, 1926; Stahl, 1988: 125ss.; Jost, 1969: 100) que tratan de delimitar el *Bildungsroman* respecto de estos dos subgéneros afines sean, en mayor o menor medida, deudores de la *tradición idealizante* del *Bildungsroman*. Las consideraciones de Köhn y Selbmann no quedan incluidas dentro de este grupo, si bien es de notar que estos tienen que recurrir a la idea de que, a diferencia del *Erziehungs-* y el *Entwicklungsroman*, el *Bildungsroman* recupera contenidos propios de la discusión filosófica de la segunda mitad del siglo XVIII en torno a la noción idealista de *Bildung*. (Habría que agregar que hay un grupo de autores que considera que los términos *Erziehungs-* y *Bildungsroman* [György Lukács] o *Entwicklungs-* y *Bildungsroman* [Esselborn-Krumbiegel, 1983: 15s.] son sinónimos).

En “La tradition du *Bildungsroman*”, Jost retoma las distinciones tradicionales y recurrentes sobre todo a partir del pionero estudio de Gerhard recién mencionado entre *novela de desarrollo* (en francés, *roman de développement*), *novela de formación* (*roman d'apprentissage*)¹⁶⁷ y *novela de educación* (*roman d'éducation*) –las últimas dos estarían subsumidas en el primer tipo–. Jost piensa lo siguiente: si el héroe de la novela de educación es educado en vistas de un resultado concreto por parte de alguna instancia pedagógica externa –un tutor, un establecimiento educativo, etc.– y, en ese sentido, se desarrolla de un modo limitado y limitante, el héroe de la novela de formación despliega, por medio de una educación autodidacta (Jost propone una analogía entre *Bildungsroman* y lo que denomina *novela de educación autodidacta* o *de educación de sí* [*Selbsterziehungsroman*]), todas sus disposiciones innatas y, con todo, se integra *satisfactoriamente* al conjunto social (Jost: 1969, 100). Wilhelm, en el *Wilhelm Meister*, compartiría, para Jost, el rasgo *autodidacta* de la educación de un Emile. En efecto, Jost sostiene que el agente de la educación, el modelo en cuya imagen (*Bild*) debe

¹⁶⁷ Para una discusión terminológica en el ámbito anglosajón cf. *The Apprenticeship Novel* de Schaffner (1983: 6ss.).

convertirse el héroe es, en ambas novelas, la experiencia del mundo, el mundo como terreno de experimentación. El mundo es “un mentor ami” (ibíd.: 99), afirma. Las novelas de Rousseau y J. W. Goethe tendrían en común una preocupación educativa y social: ambos comparten, desde esta perspectiva, la concepción según la cual el ideal consiste en “créer les meilleures conditions possibles pour que l’enfant, bon de nature, puisse exercer son esprit d’initiative, sa force de volonté, son sentiment d’indépendance, bref, développer sa personnalité propre [...]. L’enfant doit se former, non être formé” (ibíd.: 113s.). Llegados a este punto, es posible preguntarse si el rol de, en un caso, el preceptor, y, en el otro, la “Sociedad de la Torre”, son realmente tan poco significativos. Y si de hecho, a pesar de Jost, son importantes, ¿por qué fueron necesarios para los dos autores en cuestión, si el mundo es un “mentor amigo”, si el individuo librado a sí mismo puede formarse por sí solo de un modo óptimo? Jost no logra, en este punto, desligarse de Dilthey (a quien cita e incorpora).

Stahl remite, por su parte, modificándolas en parte, a las definiciones de Gerhard y sostiene que a diferencia de lo que es el caso en la novela de educación, en la novela de formación el héroe no es guiado por medio de los preceptos educativos de uno o varios maestros, sino que “[a]n die Stelle des Führers tritt die gesamte Welt mit allen ihren mannigfaltigen Einflüssen. Die Welt als Umgebung, der ganze weite Horizont dinglichen und menschlichen Daseins, trägt zum Werdegang des Helden bei” (1988: 125). A diferencia de la novela de desarrollo (que comparte el rasgo anterior con la novela de formación), por su parte, el *Bildungsroman* concluye antes de la muerte del héroe, pues el objetivo de la formación es alcanzado por el héroe en vida (í.d.): de modo que lo propio del género sería, así, la *imposibilidad estructural del fracaso del héroe*. El poeta que escribe un *Bildungsroman* no describe los meros acontecimientos de una vida, sino sucesos “formativos” en el sentido del humanismo filosófico del siglo XVIII, esto es, experiencias que despliegan o desarrollan las disposiciones innatas del héroe, de un lado, y la consecución de un *ideal* en virtud de este desarrollo (ibíd.: 147s.), esto es, la adquisición de un carácter, de otro. En Stahl aparece así, la idea de una *estructura providencialista secularizada*, que vincula al paso de una idea religiosa de formación (presente en el movimiento luterano-pietista) al concepto de formación de la filosofía humanista (orientado en el sentido de la pedagogía, la psicología y las ciencias naturales; 1988: 126): la idea es que el plan de Dios (presente en las concepciones pietistas del mundo) es reemplazado por el plan del poeta ilustrado.

En su *Entwicklungs- und Bildungsroman*, Köhn sostiene que el *Bildungsroman* “benennt eine konkrete Gattung oder Dichtungsart” y el *Entwicklungsroman*, en cambio, “einen quasi-überhistorischen Bautypus”. El *Erziehungsroman*, por su parte, es “ein stärker didaktisches Genre, das pädagogische Probleme diskutiert, Erziehungsformen gedanklich entwirft oder exemplarisch veranschaulicht” (1968: 435). El carácter histórico de la novela de formación está dado, por supuesto, por su surgimiento concreto en la *Goethezeit*, en el contexto de elaboración teórica de la noción alemana de *Bildung*. Selbmann, en su *Der deutsche Bildungsroman* (1994), retoma —y casi que repite— a Köhn. En este libro se considera que las estructuras narrativas propias de los géneros *Entwicklungs-* y *Erziehungsroman* son ahistóricas (en tanto son definibles en un sentido contenidístico y argumental) y que lo propio del *Bildungsroman* es que este gana en *historicidad* en virtud de que se nutre del discurso de la *Bildung* (Herder, Schiller, W. von Humboldt), que supone una orientación funcional en el sentido de una relación didáctica triádica entre un narrador formado, un héroe inmaduro y un lector más o menos formado, más o menos inmaduro (1994: 30ss.).

En *La lyre, la plume et le temps. Figures de musiciens dans le Bildungsroman*, Locatelli se propone estudiar lo que él llama “novela de formación musical” (1998: 2), la cual “hace referencia” (ibíd.: 4) al *Künstlerroman*, de un lado, y al *Bildungsroman* (al que traduce al francés como *roman de formation*), de otro lado, en la medida en que allí se representa el proceso de formación de un músico o compositor.¹⁶⁸ Locatelli define el *Bildungsroman* a partir del concepto de *Bildung*. Basándose en parte en Selbmann (*Der deutsche Bildungsroman*), sostiene que aquél supone una diversidad semántica. Por un lado, anota que tiene un origen religioso: los términos *Bild*, *Nachbild* y *Vorbild* señalan en ese sentido. Por otro lado, empero, *Bildung* se puede referir: a seres inanimados (nubes, lagos, etc.); a seres vivos animales y vegetales, en cuyo caso *Bildung* quiere decir maduración, crecimiento; y, entre otras cosas, a seres humanos. En este último caso el concepto puede significar “formación”, “desarrollo”, “perfeccionamiento”, “educación”, “cultura”, “civilización”, etc. A su vez, puede implicar una idea de adquisición de conocimientos generales o eruditos, o de reglas de comportamiento en sociedad. Cuando el concepto de *Bildung* opera dentro del *Bildungsroman*, finalmente, significa algo “más amplio y rico, [se] refiere a la

¹⁶⁸ Si bien el corpus de obras del siglo XIX con el que trabaja es acotado —su interés se centra en el siglo XX— y ajeno al interés de esta investigación —trabaja tan solo con *Der arme Spielmann* (1848), de Franz Grillparzer (1791-1872) y con *Consuelo* (1842-44), de Georges Sand (1804-1876)—, aún así es posible extraer algunas ideas de su argumentación.

formación [*façonnement*] del espíritu y de las aptitudes de una persona” (ibíd.: 28). Frente al *Bildungsroman* se hallan, para el autor, el *Erziehungsroman* (traducido al francés como *roman pédagogique* o *roman de éducation*) y el *Entwicklungsroman*. Si el primero está aún vinculado en un sentido moral y pedagógico al término *Bildung*, el último tipo de novela se encuentra más bien ligado a la experiencia y el conocimiento práctico. A su vez, distingue con precisión el *Bildungsroman* del *Entwicklungsroman*: basándose en Granderoote,¹⁶⁹ sostiene que en ésta última una determinada pedagogía predetermina el curso de la formación, mientras que en la primera es el curso de la formación el que, en algún momento, deja entrever una determinada pedagogía. Haciendo justicia a los orígenes religiosos del concepto de *Bildung*, Locatelli propone entender el *Bildungsroman* como *roman d’initiation*. Se basa para esto en *Wilhelm Meister* como modelo: el hecho de que Wilhelm sea iniciado a los secretos de la “Sociedad de la Torre”.

Respecto de la distinción entre *Künstler* y *Bildungsroman*, es necesario remitir, en primer lugar, a “Über das Wesen des Bildungsromans” (publ. 1820), de Morgenstern, en donde este impone una interpretación peyorativa del segundo subtipo de novela respecto del primero que sería retomada por no pocos teóricos de la literatura (entre otros, Lukács y Marcuse). Morgenstern distingue, a la manera de Kant, tres ámbitos de formación: el intelectual, el moral y el estético, a partir de lo cual diferencia los *Bildungsromane* de los *Kunstromane* (novelas de arte o de artista) y los *Philosophische Romane* (novelas filosóficas). Si estos últimos configuran la formación intelectual y moral del héroe (como sería el caso de Klinger o Jacobi), y las novelas de artista la formación estética (tal es el caso, dice, de Tieck y de Novalis), las novelas de formación se interesan por el “hombre entero” (Morgenstern, 1988: 64s.). Este interés, por otro lado, hace que el tema fundamental de este último tipo de novelas, el más “elevado” del género, sea el amor (por esta misma razón sostiene que los *Bildungsromane* podrían ser llamados, también, *Familienromane*, esto es, “novelas de familia” [ibíd.: 55]). La tendencia auténtica es para Morgenstern la representada por el tipo goetheano de novela, que tendería a desarrollar *todas* las potencialidades del individuo y no solo sus inclinaciones artísticas. Morgenstern sienta así las bases para comprender que el *Künstlerroman* no es más que un estadio del *Bildungsroman*. Con esto hace justicia, hay que conceder, a un dato incuestionable: en el *Wilhelm Meister* el héroe abandona el teatro para continuar su formación en un plano supuestamente superior; la educación

¹⁶⁹ V. *Le roman pédagogique de Fénelon à Rousseau*, Berna / Frankfurt / Nueva York: Peter Lang, 1983.

estética es solo una estación en su camino. Continuar por la vía artística, se pretende, habría conducido a Wilhelm al extravío.

En *Das Erlebnis und die Dichtung* se propone un punto de giro respecto de la posición valorativa de Morgenstern. Dilthey sugiere, por un lado, que “entre las novelas de ‘formación’ que surgieron en Alemania, bajo la influencia de Rousseau, [...] han conquistado valor literario permanente, después de las obras de Goethe y Jean Paul, el *Sternbald* de Tieck, el *Ofterdingen* de Novalis y el *Hiperion* de Hölderlin” y, por otro, que el *Wilhelm Meister* se diferencia de sus variantes románticas por el hecho de que “[e]l tema de Goethe era la historia de un hombre que se va formando para la acción, el de los románticos era el poeta” (Dilthey, 1953: 369). Más allá de esta última diferencia “superficial” (es decir: la tendencia hacia la acción *versus* la tendencia hacia la interioridad), para Dilthey importan más los puntos en común que las diferencias entre la “variante goetheana” y la “romántica” (esto es, podemos pensar, entre el *Bildungs-* y el *Künstlerroman*). Tanto una como otra “surgieron en Alemania bajo la influencia de Rousseau, de la tendencia del espíritu durante esta época hacia la cultura interior del hombre” (Dilthey, 1953: 369). La noción de *Bildung*, entendida aquí como enriquecimiento apolítico y “específicamente alemán” del espíritu por medio de las artes (aquí acaba aquella influencia de Rousseau), es aplicable, según Dilthey, a las dos variantes referidas. Más allá de que este planteo parece no tener en cuenta el contenido de novelas tales como *Henrich von Ofterdingen* o *Hiperion*, en las que la relación individuo-sociedad está construida en torno a una aporía de índole rousseaneana, la interpretación diltheyana de las novelas de formación, como ya hemos sugerido, ha tenido y tiene aún una enorme influencia.

El problema de los planteos de Morgenstern y Dilthey es que no proponen un criterio claro y metodológicamente útil para diferenciar entre *Bildungs* y *Künstlerroman*. Morgenstern, por su parte, se vale de un criterio ambiguo o, en el mejor de los casos, difícil de verificar en el análisis literario concreto: ¿cómo establecer que en una determinada novela el héroe se forma como *hombre entero*? Y, si se establecieran con certeza los criterios para hacer esto último (cosa que Morgenstern no hace), ¿puede el desarrollo de Wilhelm en el *Wilhelm Meister* –la novela de formación por antonomasia– ser entendido en tales términos?¹⁷⁰ Dilthey, en cambio, se basa en el criterio de una mera elección profesional por parte del héroe.

¹⁷⁰ May (1957) fue el primero en poner en duda esto mismo.

En la tesis de habilitación de Marcuse, *Der deutsche Künstlerroman* (1922), se propone otro tipo de diferenciación entre *Künstler* y *Bildungsroman*, en el cual aparecen, por primera vez, a nuestro entender, criterios válidos (no puede decirse lo mismo del ensayo *Philosophische Ansicht des Künstlerromans*, de Ernst Bloch). Marcuse retoma muchas ideas del Lukács de *Theorie des Romans*: para él, la novela de artista debe ser estudiada a partir de las mismas condiciones históricas y filosóficas que Lukács vio en el nacimiento de la novela como forma moderna de la epopeya. Así, la novela de artista aparece “nur wo der Künstler Eigenpersönlichkeit geworden ist, Repräsentant eigener Lebensform” (1978: 12). La novela de artista “ist erst möglich, wenn die Einheit von Kunst und Leben zerrisern ist, der Künstler nicht mehr in den Lebensformen der Umwelt aufgeht und zum Eigenbewußtsein erwacht” (ibíd.: 12). Frente a esto, la novela de formación épico-objetiva es aquella en la cual “[d]er Künstler entsagt dem eigentlichen Künstlertum, er tritt entsagend in den großen Kreis der Umwelt ein” (id.). Estos son para el autor los años de formación. De todos modos, prosigue Marcuse, no es cualquier resignación la que pone en escena el *Bildungsroman*. Así, “die Entsagung [darf] nicht zur Selbstvernichtung werden” (ibíd.: 71) –en este punto Marcuse es nuevamente lukácsiano–. Antes que esto, la resignación a la que se llega después de los años de formación tiene que ver con que “die Umwelt, die Gesellschaft als an sich werthaltig, als Auswirkung der Idee, als Gesetz erkannt ist” (ibíd.: 72). Con esto Marcuse se refiere al modo de vida al que llega Wilhelm Meister al final de sus años de aprendizaje. Wilhelm llega a entender que en el *hacer* residen fuerzas ideales, que la personalidad armónica idealiza, le da un sentido incluso a lo más insignificante y cotidiano (ibíd.: 82). Así concluye Marcuse su razonamiento, remitiendo de nuevo a la noción de *renuncia*:

Dem Entsagenden jedoch eröffnet sich der ganze Reichtum der Wirklichkeit als Erfüllungswelt, und damit erwächst ihm die Aufgabe, hier, auf dem Boden der Realität, sein Dasein von innen heraus zu gestalten, sein Leben zur Kunst zu machen. Bei der Gestaltung dieses Weges und dieser Aufgabe muß der Künstlerroman zum Bildungsroman werden (ibíd.: 84).

En este punto, la idea de Dilthey de que el héroe del *Meister* se formaba para la acción y de que los héroes de Hölderlin, Novalis, etc., se formaban para ser poetas debe ser completada y corregida –esto es, ajustada a lo que realmente es el caso en las novelas concretas– para que pueda ser empleada con utilidad en un análisis del subgénero *Bildungsroman*: la novela de formación debe “educar” a su héroe para que ingrese al seno de la comunidad y desempeñe en ella una función útil. Esto implica pérdidas para el individuo: en particular, lo obliga a abandonar

su visión poética de la vida. Es por esto que cuando el héroe persevera en su condición de “poeta” la novela en la que habita deja de pertenecer al subgénero. La importancia de esta distinción entre *Bildungsroman* y *Künstlerroman* en virtud del concepto de renuncia o resignación no es menor. Este criterio no solo le proporciona al *Bildungsroman* una coherencia interna, además de inscribirlo dentro del *realismo*, sino que también permite pensar en la autonomía del género *Künstlerroman*, muy desprestigiado, desde las tesis de Morgenstern, en la historia de la teoría literaria.

En el trabajo “*Bildungsroman, Individualroman, Künstlerroman*” (1998), de Heigenmoser,¹⁷¹ se distinguen estos tres subgéneros novelísticos recurriendo, a la hora de elucidar el *Bildungsroman*, de nuevo, a la tradición idealista. Sostiene que no es casual que el término *Bildungsroman* haya surgido y se haya popularizado entre 1815 y la década de 1840: es el mismo periodo de tiempo en el que tiene lugar la modernización de Alemania. El ideal de la formación era parte, dice, de un programa burgués liberal e individualista centrado en el individuo autónomo que se libera de los distintos vínculos feudales que lo mantenían “encadenado”. Es expresión, en esta línea, de un “optimismo antropológico”, de una fe en la “perfectibilidad del hombre” y en el “progreso infinito”. En el contexto del desarrollo de la sociedad burguesa, la formación implicó también la posibilidad de legitimar el ingreso de parte de miembros de la alta burguesía y del *Bildungsbürgertum* (filólogos, médicos, profesores, funcionarios públicos) a las élites (1998: 151). En este sentido, no es casual que los héroes de las novelas de formación vivan un proceso de formación autodidacta “hacia la racionalidad” (aquí Heigenmoser retoma a Karl Rosenkranz). Al final, dice el autor, tiene lugar un “*harmonische Ausgleich*” entre el individuo y la sociedad (1998: 152). La formación exitosa debe ser entendida en el sentido de que el héroe encuentra una actividad en la que puede ser útil, a la mujer indicada y, por lo general, también funda una familia. Un fracaso del héroe, su deformación o aniquilamiento, prosigue Heigenmoser, irían en contra de lo sugerido por el concepto de *Bildung* (ibíd.: 152).

Heigenmoser verifica, al lado del conservador *Bildungsroman*, la existencia de otra tradición: la del *Individualroman* o *novela de individuo*, que abarcaría desde el *Werther* de Goethe, pasando por el *Anton Reiser* de Moritz hasta *Ahnung und Gegenwart* de Eichendorff y

¹⁷¹ Aparecido como capítulo del tomo V de la *Hansers Sozialgeschichte der deutschen Literatur vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, que está centrado en el periodo de la Restauración.

Maler Nolten de Mörike. En el centro de este subgénero “se halla la representación del individuo ‘moderno’, de sus posibilidades vitales, de aquello que lo amenaza, tanto en el mundo externo como en el interno, y lo vuelve dependiente” (ibíd: 155). “A diferencia de la serie de los *Bildungsromane*, que son transmitidos por una estética más conservadora, tradicional”, prosigue el autor, la novela individual moderna es a-burguesa y anti-burguesa, en la medida en que da cuenta de cómo el individuo es deformado o aniquilado por coacciones sociales o familiares, burguesas (íd). Los grandes sucesos históricos a raíz de los cuales surge este tipo de novela serían la era del Terror de la Revolución Francesa y las Guerras napoleónicas, que habrían supuesto una crisis en la autoconciencia del individuo moderno, en lo que respecta a sus posibilidades de autodeterminación individualista. Es por estas razones que el héroe de la novela de individuo es, por lo general, un loco o alguien amenazado por la locura; o que, entre otros rasgos típicos, el narrador prescinde de una posición omnisciente y ordenadora. Finalmente, Heigenmoser introduce el subgénero *Künstlerroman*, que no tiene tantos rasgos propios como los otros dos. El artista puede ser héroe tanto del *Bildungs-* como del *Individualroman* (ibíd.: 157). El autor estudia el desarrollo desde la estética del genio creador del *Sturm und Drang* hasta la aparición del mercado literario y la explosiva expansión del público lector en las primeras décadas del siglo XIX, deduciendo que el surgimiento del mercado, en tanto expresión del orden burgués consolidado, se revela destructivo para el artista auténtico, provoca una crisis en su conciencia de sí. Heigenmoser sostiene que los dos grandes ejemplos de novela de artista en el periodo de la Restauración son *Die Dichter* (1817/18) de Franz Horn y *Lebensansichten des Kater Murr*.

Se puede criticar a la distinción de Heigenmoser entre *Individual-* y *Künstlerroman* el hecho de que resulta poco clara; además, no está debidamente justificada. Por otro lado, entiende la novela de formación de un modo en exceso unilateral. De hecho, no menciona en qué obras está pensando al referirse a dicho subgénero. Basar el análisis en las consideraciones del hegeliano Rosenkranz es hoy en día problemático, pues supone entender la maduración del héroe en los términos de una racionalidad abstracta que oculta muchos de los importantes procesos que ponen en juego las novelas concretas del *Bildungsroman*.

La postura de De Diego (*La novela de aprendizaje en Argentina*) sobre las novelas de formación (usa indistintamente los términos *novela de formación* y *novela de aprendizaje*) permite pensar en una superación de los problemas inherentes a la relativizada dicotomía

diltheyana. El autor se basa en las diferencias que Lukács establece entre el *Wilhelm Meister* y el *Heinrich von Ofterdingen* para sostener que la distinción entre dos tipos de novela de formación es deudora de una “discusión acerca de los ‘grados de realismo’ de la novela de aprendizaje”. “El debate”, prosigue, “podría plantearse en estos términos: hasta qué punto el itinerario del personaje nos permite ver un cuadro representativo de la vida social” (1998: 18). De estas consideraciones De Diego deduce “dos concepciones diferentes del género: por un lado, la versión ‘realista’, en la que el personaje se transforma en un vínculo entre individuo e historia; por otro, la versión ‘espiritualista’ o iniciática, típicamente romántica, que plantea una ‘aventura interior’” (1998: 19). De Diego concluye afirmando que la primera línea conduce del *Wilhelm Meister* de Goethe a *Der Zauberberg*, mientras que la segunda va del *Heinrich von Ofterdingen* a *Das Glaspernenspiel*. De Diego da a entender que cada una de estas dos líneas de desarrollo proviene de una tradición ideológica diferente. La novela de Goethe nace en la Ilustración alemana y del clasicismo. Las novelas de los románticos tienen un precursor en el *Emile*, que “se planteaba como una reacción –muchas veces tildada de ‘ prerromántica’– contra la doctrina enciclopédica” y que había “descubierto para la literatura un cronotopo muy específico e importante: la naturaleza” (ibíd.: 16s.). “Ciertamente –agrega– el contraste entre las dos novelas pone de manifiesto la transición del ideal clásico de Weimar, tan influido por la Ilustración, al extremo romanticismo heredado del *Sturm und Drang* [y, por ende, de Rousseau]” (ibíd.: 19). Este trabajo implica, más allá de algunos puntos en común, una superación del planteo de Dilthey, en la medida en que muestra con claridad la existencia de dos tradiciones ideológicamente opuestas.¹⁷² La idea de los “grados de realismo”, que en el esquema idealista y nacionalista del filósofo alemán no tenía cabida, es, por otro lado, en efecto, crucial para una correcta comprensión de la distancia que media entre el *Künstler* y el *Bildungsroman*.

Meuthen, en “*Ästhetische Erziehung und die Form des Romans*”, da un paso importante hacia la delimitación de las particularidades del subgénero de la novela de artista y hacia la reivindicación de su autonomía, lo cual puede ser puesto en relación, fructíferamente, con las mencionadas consideraciones de Marcuse –que Meuthen, sin embargo critica–. En primera instancia, se refiere a la línea de pensamiento que conduce, desde Cicerón, pasando por

¹⁷² Antonio Pau sostiene algo similar a lo que plantea De Diego: “Las novelas de Goethe y Novalis presentan, dentro del mismo género de las ‘novelas de formación’, dos procesos de sentido contrario: si la evolución de Wilhelm Meister va de la soledad a la sociabilidad, Heinrich von Ofterdingen va de la sociabilidad a la soledad. La meta del primero es ser buen ciudadano. La del segundo es ser poeta” (2010: 176). El problema aquí es que, como no verifica la existencia de dos líneas de pensamiento muy diferentes, la oposición queda relativizada, a la manera de Dilthey.

Castiglione y el “genteel character” de Shaftesbury hasta Wieland, Möser y Herder y, más tarde, Schiller. Esta es la tradición por la que se constituyó la idea de formación, de una educación estética como un trato con las bellas artes mediante el cual se forma el hombre entero, el individuo que aúna en sí naturaleza y cultura, inclinación natural y refinamiento cultural-moral (2001: 9). Esta tradición, dice Meuthen, nació como rechazo o complemento de la educación ilustrada, que solo apuntaba a las facultades “superiores”: el entendimiento y la razón, cuya existencia es la condición de posibilidad de una acción responsable y racional.

La original tesis de Meuthen es que la novela de artista no nace de una aceptación o como continuidad de la tradición “estética” y en algún punto antiilustrada (solo en algún punto, porque el fin de la educación estética sigue siendo la formación de un sujeto racional, responsable, etc.), sino como puesta en crisis de la misma –dando a entender, así, que la educación estética condujo tan solo a la novela de formación mas no a la novela de artista–. Para decir esto, Meuthen se basa en un análisis del contenido de las novelas de artista: en primer lugar, los héroes-artistas “no buscan su felicidad en el mundo mismo, sino en los libros, en el teatro, en el cine o en la sala de conciertos... allí donde [al mundo] se lo encuentra como representación” (2001: 1).

En segundo lugar, agrega, los héroes-artistas de las novelas del subgénero no viven procesos de formación auténticos, no ganan en autoconciencia a medida que se desarrollan, sino que caen en la locura, o ya no pueden relacionarse con los demás, se vuelven *outsiders*; en su intento por “volver a la naturaleza” se alienan, se alejan aún más de la misma o mueren. El yo es un problema por siempre irresuelto para el individuo que atraviesa estos desarrollos. El precio de esto es el aislamiento, la soledad (2001: 13). El proceso formativo [en la novela de artista] es un proceso de disolución del yo unitario y autoconsciente. La idea que subyace a esto es que el trato con el arte (con la literatura, la música, la pintura, etc.) abre a los héroes-artistas dimensiones de existencia que están más allá de lo racional, de un mundo basado en la ley y la moral (2001: 4).¹⁷³ El planteo de Meuthen es muy útil para concebir la autonomía del subgénero de la novela de artista, y, si se lo pone en relación con la tesis de Marcuse, es posible elaborar un criterio apropiado para dejar a esta última de lado en un estudio de la novela de formación: los héroes de las novelas de artista no resuelven sus conflictos identitarios, *se extravían*, se quedan solos, y *por*

¹⁷³ Meuthen rechaza así la idea, inaugurada por Morgenstern, de que el arte no es más que uno de los niveles de significado del *Bildungsroman*, un estadio a ser superado en el proceso de maduración del héroe (2001: 25)

eso no pueden comprender la importancia de la renuncia a la inclinación personal egoísta en pos de una integración (sea resignada o reconciliada) a la comunidad.

El *Bildungsroman* también ha sido contrastado con el *Zeitroman*. Acerca de lo difícil que es, más allá de lo que pueda parecer a primera vista, establecer un límite entre estos dos tipos de novela, argumenta Lothar Köhn. Este sugiere que a veces el acontecer de las novelas de formación es transpuesto conscientemente a un pasado en parte imaginario, como en *Agathon*, que fue interpretada durante mucho tiempo como novela histórica, en el *Ofterdingen* o en *Der Nachsommer*. Por el otro lado, hay un número de novelas históricas que comparte con el *Bildungsroman* su característica tipológica esencial: la representación del individuo desarrollándose en su interacción con el mundo. Así lo explica:

in einigen Bildungsromanen [wird] das Geschehen bewußt in eine zum Teil imaginäre Vergangenheit transponiert, so im *Agathon*, der lange als historische Roman interpretiert wurde, im *Ofterdingen* oder im *Nachsommer*. Umgekehrt haben eine Anzahl historischer Romane das wesentlichste typologische Merkmal, den sich in der Welt entfaltenden [...] Helden, mit dem Bildungsroman gemeinsam (Köhn, 1969: 18).

En *La batalla de los géneros*, finalmente, Amícola distingue el *Bildungsroman* de la novela gótica. Sostiene que, a diferencia de esta última, ligada a lo espacial, lo femenino y lo irracional, el subgénero de la novela de formación es deudor de la optimista filosofía del progreso y de la nueva percepción del tiempo histórico a partir, sobre todo, de la Revolución Francesa (2003: 42), en virtud de lo cual “la narración conduce obligatoriamente hacia el final feliz por el cual el protagonista alcanza sus metas” (ibíd.: 57). Esto estaría sugerido, prosigue Amícola, en el concepto de *Bildung*, según el cual “el sujeto burgués se identifica con lo que ya es” (ibíd.: 134). De este modo, la novela de formación, “narración por antonomasia” de la modernidad (íd.), pone en escena, hegelianamente, un camino hacia “un uso [cada vez] más claro de [la] razón” (íd.).

Es por esta razón que Amícola sostiene que Herder y Schiller, en tanto “ideólogos de la perfección estético-moral”, serían quienes posibilitaron conceptualmente la fundación del género. Sin embargo, el intelectual argentino incluye también las novelas *Candide*, y el *Emile* como importantes precursores del subgénero (ibíd.: 53); con todo, Amícola reivindica la especificidad alemana del subgénero que, ligada a la idea de la educación estética, pone en escena “un héroe individual que posee una historia interior en un mundo que le concierne y no la

sucesión interminable de personajes, lugares y peripecias (lo que es el caso de *Candide*) o [...] una tesis filosófica del autor [como en el *Emile*]” (ibíd.: 54).¹⁷⁴

3.9. Enfoques interdisciplinarios: el *Bildungsroman*, la Psicología y la Antropología

La tesis de *Die Liebesbeziehungen des Helden im deutschen Bildungsroman und ihr Zusammenhang mit der bürgerlichen Konzeption von Individualität*, de Hansel, es que el *Bildungsroman* se caracteriza por la “incapacidad amatoria” (*Unfähigkeit zu lieben*; 1986: 3) de sus protagonistas masculinos. Esto es, por el hecho de que estos establecen vínculos que se alejan de una “,reife’ Paarbeziehung im Sinne einer engen emotionalen und erotisch-sexuellen Bindung zwischen zwei eigenständigen Individuen” (ibíd.: 2). El autor refiere al concepto psicoanalítico de *personalidad narcisista* para explicar aquella noción (ibíd.: 3s.) y remite, además, al contexto histórico-social del siglo XVIII europeo, en el marco de lo cual elucida la noción de *individuo libre* (ibíd.: 5). En particular, en relación con esto último, alude a la refuncionalización de la familia, que se convierte en un ámbito privado en el que el individuo puede realizarse, a diferencia de lo que le ocurre en la esfera pública de las obligaciones y los lazos abstracto-económicos con los otros. Más específicamente, Hansel remarca que si en sociedad el individuo no es más que un “rol”, en su hogar accede a su *verdadera identidad*, sobre todo en virtud del vínculo erótico-amoroso que lo une a su esposa. Esto entraña, finalmente, según el autor, un peligro: “die tendenzielle Funktionalisierung des Partners zum Bestandteil des eigenen Selbst” (ibíd.: 9).

Esto es precisamente lo que llama “incapacidad amatoria” (íd.). Se trata, como Hansel mismo reconoce, de una preocupación bastante recurrente en la literatura universal (ibíd.: 3). Pues bien: por esto mismo podemos preguntarnos si constituye un criterio válido para definir el subgénero *Bildungsroman*. Las obras que constituyen el *corpus* delatan esta insuficiencia: *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, *Der Nachsommer* y *Der grüne Heinrich*, pero también, apodramáticamente, *Heinrich von Ofterdingen*, *Die Akten des Vogelsangs* (1893-95; publ. 1896) de Wilhelm Raabe, *Königliche Hoheit* (1906-9) de Thomas Mann y *Der Mann ohne Eigenschaften* (1930-41) de Robert Musil. Hay un aspecto del libro de Hansel que, con todo, sí es importante en nuestro *modelo*: el autor señala que un rasgo de la “utilización” de la pareja

¹⁷⁴ En la argumentación de Amicola, la inclusión de estas últimas novelas como precursoras del subgénero resulta problemática; o, al menos, aquel no percibe la ambivalencia que implica esta doble influencia.

amorosa a los fines de la construcción identitaria de sí mismo es la erradicación del componente erótico-sexual, en tanto no es conciliable con la idea de la autonomía individual, y lo reconoce, por ejemplo, en el vínculo entre Natalie y Wilhelm Meister, Natalie y Heinrich Drendorf, y, entre otros, Heinrich y la “segunda” Judith (ibíd.: 236s.).

El criterio, ahora explicitado, del *héroe joven*, es lo que le sirve a Moretti para definir, de forma muy vaga, muy general, en su influyente *The way of the World. The Bildungsroman as a symbolic form*. Se trata, dice, de “un héroe cuya condición necesaria y suficiente es su juventud” (1987: 4). Los prototipos de este tipo de héroe son Hamlet y Wilhelm Meister. En la Modernidad, la juventud “es la edad que contiene el ‘sentido de la vida’ [meaning of life]”: la juventud es entendida como el periodo más significativo de la vida de un ser humano. El concepto de *juventud* es relativo, depende del tipo de relación que, en una sociedad y época dados, existe entre las generaciones (remite aquí *The problem of generations*, el ensayo de Karl Mannheim publicado en su *Essays on the Sociology of Knowledge*). En la sociedad moderna (capitalista), la *juventud* es un *problema*; el *aprendizaje* –el proceso que saca al individuo de la juventud– “ya no es [como en las sociedad preindustriales tradicionales] el lento y predecible progreso hacia el desempeño de la profesión del padre, sino, más bien, una exploración incierta del espacio social” (1987: 4). Se opera una ruptura de la continuidad entre las generaciones. El capitalismo impone asimismo una inusitada *movilidad* social, que, a su vez, genera una *interioridad* más rica y “siempre insatisfecha” (id.). Esto conduce a Moretti a sostener que el *Bildungsroman* es la *forma simbólica* (Cassirer, Panofsky) de la modernidad. Por medio de este subgénero novelístico se establece una relación de identidad e identificación entre un signo material específico (la juventud), escogido dentro de una multiplicidad de signos, y un contenido espiritual específico (la Modernidad). La *juventud* expresa el dinamismo, la inestabilidad, la búsqueda de un sentido en el *futuro*, propios de la Modernidad (1987: 5). Esto explica, dice Moretti en una nota, que los héroes de las novelas de formación pertenezcan a la clase media, porque “los extremos del espectro social, por lo general, permanecen relativamente estables” (ibíd.: 230). La juventud también está caracterizada por el hecho de que dura poco tiempo. La noción de *límite* le es constitutiva. Esto es lo que vuelve al subgénero *intrínsecamente contradictorio* (ibíd.: 6). En este punto Moretti se refiere al joven Lukács.

En un segundo momento, Moretti distingue dos grandes tipos de *Bildungsroman*. El criterio de Moretti es, en este caso, el de las “*diferencias en lo que respecta a la trama*” o

“diferencias en los modos en que la trama genera un significado”, según una relación entre dos principios de organización textual: el de *clasificación* y el de *transformación* (ibíd.: 7). Estos dos principios son índices de actitudes opuestas hacia la modernidad. Cuando el principio de *clasificación* es más fuerte, “las transformaciones narrativas tienen significado solo en la medida en que conducen a un final particularmente marcado: un desenlace que establece una clasificación diferente de la inicial, pero, con todo, perfectamente clara y estable”. “Esta retórica teológica –el significado de los eventos reside en su *finalidad*– es el equivalente narrativo del pensamiento hegeliano, con el cual comparte una fuerte vocación *normativa*: los eventos adquieren un significado cuando conducen a *un* desenlace, y solo a uno” (ibíd.: 7). Este es el caso del *Bildungsroman* clásico (e inglés), al que se podría llamar “novela de matrimonio” (íd.). Este tipo de novela persigue la *felicidad* como máxima meta, “pero en detrimento y eventual anulamiento de la *libertad*” (1987: 8). “La juventud está subordinada a la idea de *madurez*” (íd.). Moretti alude, para explicar el *Bildungsroman* clásico, al ensayo de Lukács sobre Kierkegaard (de su *Die Seele und die Formen*): el concepto de *compromiso* es central para entender el subgénero novelístico (“*predisposición para el compromiso*”; 1987: 10).

Los héroes del *Bildungsroman*, dice Moretti, por otro lado, son “normales”. La noción de *normalidad* es, para el autor, constitutiva del subgénero: los héroes son antiheroicos, son prosaicos. Esto es: son como Wilhelm Meister “y no [como] Faust”, como Julien Sorel “y no [como] Napoleón”, etc. (ibíd.: 11). Cuando, por el contrario, prevalece el principio de *transformación*, “lo que hace significativa a una historia es la narratividad, su condición de ser un proceso con final abierto” (íd.). La *novela de adulterio* es el caso extremo de la supremacía del principio de *transformación*. Aquí ocurre un hecho de signo contrario al tipo de novela anterior: la *libertad* se reivindica al precio de la *felicidad*. El héroe no quiere aquí aceptar que su juventud pueda tener un final; un caso paradigmático está representado por *L'éducation sentimentale*: de un modo narcisista, se plantea allí que el término de la juventud equivale a la pérdida del sentido de la vida (ibíd.: 9).

Wellbery retoma las tesis de Schings en “Die Enden des Menschen. Anthropologie und Einbildungskraft im Bildungsroman” y alude a la “Pathologie der Einbildungskraft” y la “Melancholie” como *enfermedades anímicas* que el *Bildungsroman* se propone curar mediante su una “therapeutische Tendenz”. “Bildung ist Heilung”, concluye el autor, “und zwar von einer Krankheit” (1996: 625). Wellbery piensa que, para entender el subgénero, hay que recordar que

surge en el contexto ilustrado de una “Umpolung von einer theologischen auf eine anthropologische Sichtweise, von einem Ordnungsdenken, das der Empirie sein zeitloses Begriffsgerüst wie ein Netz überwarf, auf ein Denken, das dem allmählichen Werden der Normen und Fähigkeiten nachzeichnete” (ibid.: 600). En relación con esto hay que tener en consideración que este tipo de pensamiento procesual construyó “ein umgängliches, aber aufgrund seiner kontradiktorischen semantischen Bestimmung problematisches Zwitterkonstrukt [...]: den Menschen, als das sinnlich-vernünftige, das natürlich-moralische Wesen” (id.).

El *Bildungsroman* es un complejo cultural que, por medio de una estructura narrativa que representa una *transición* (*Übergang*, en la línea de otros “Lösungsversuche” como los de Kant y Schiller) entre dominios de sentido opuestos (*opponierte Sinndomäne*; aquí el autor retoma *Die Struktur des künstlerischen Textes*, de Juri Lotman), y en la medida en que el objeto de su representación ficcional es *el hombre*, procura resolver el problema semántico inherente a la definición y comprensión genérica de este último. Wellbery estudia, desde esta perspectiva, es decir, como “Lösungsversuch” narrativa de la incógnita suscitada por la pregunta “¿Qué es, en un sentido antropológico, el hombre?”, la *Geschichte des Agathon* y los *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, y agrega algunas reflexiones sobre el *Heinrich von Ofterdingen* (ibid.: 601ss.).¹⁷⁵

La vinculación del *Bildungsroman* con complejos problemáticos propios de la Psicología y la Antropología (como las nociones de [crisis de] identidad, hombre, rito de paso, iniciación, etc.), que implica una suerte de revolución metodológica en el campo de los estudios del *Bildungsroman*, está ya presente, vía Minden y Schings, en los abordajes de Hansel y Wellbery. Pero entre los que se acercan al *Bildungsroman* recurriendo a herramientas y preocupaciones características de estas disciplinas los aportes más lúcidos e importantes vinieron de la mano de tres autores en particular: Ratz, Mayer y Titzmann.

El primero retoma la provocativa propuesta de Steinecke: el nombre *Bildungsroman* es analíticamente improductivo y hay que descartarlo, ya que solo en una novela (*Wilhelm Meisters Lehrjahre*) “findet Bildung, organisch-totale Anlagenentfaltung, individuelles Telos in einer Gesellschaft, die auf den Helden hin konzipiert ist, statt” (1988: 3s.). Lo común a todas las

¹⁷⁵ En su introducción a la edición española del *Wilhelm Meister*, Salmerón introduce, con Schings, la noción de *felicidad* para referirse a las novelas de formación. Según Salmerón, la pregunta que está en la base del *Wilhelm Meister* y de las novelas de formación en general es “¿cómo se puede llegar a ser feliz?” (2000: 10). En este sentido, agrega de forma poco original por cierto, “[d]etrás del postulado de la *Bildung* hay una palanca motivadora [...] fáctica e inmediata: la felicidad e incluso la sanación, el restablecimiento de la salud resquebrajada por la propia subjetividad” (id.).

novelas de formación es, para el autor, la estructura narrativa, entendida como *movimiento identitario* (*Identitätsbewegung*; 1988: 1). Este puede descomponerse, con ayuda de la terminología de la *psicodinámica* de Erik H. Erikson, en tres etapas que se suceden invariablemente: “Identitätsverwirrung – Selbstreflexion – Synthetisierung lebensgeschichtlicher sowie aktueller psychischer und sozialer Realitäten” (ibíd.: 8). La *confusión identitaria* tiene lugar, para Ratz, pero también para Mayer, en la adolescencia, y se desencadena cuando el individuo se ve enfrentado a otros “Selbstentwürfe und gesellschaftlicher Erwartungen” (ibíd.: 9).

La *autorreflexión* o *reflexión sobre sí mismo* es la condición para la construcción de la identidad del yo y supone una mediación entre “Selbstentwürfen und der sozialen Realität” (id.). La *síntesis* es “das Ergebnis gelungener Selbstreflexion” e implica la “selektive Verwerfung und wechselseitige Assimilation von Kindheitsidentifizierungen und ihrer Aufnahme in eine neue Gestaltung”, que, a su vez, dependen del modo en que una sociedad o subgrupo identifica al individuo en cuestión, “es als jemand bestätigt un anerkennt, der so werden müsste, wie er ist, und der so wie er ist, als gegeben hingenommen wird” (Erikson, 1982: 13). Ratz propone, en último análisis, el término *Identitätsroman* para reemplazar el para él anodino de *Bildungsroman*.

La comprensión del subgénero en *Der deutsche Bildungsroman. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, de Mayer, se funda en la idea de que su objeto es la narración de la *crisis de identidad de la adolescencia*. En contraste con Mahoney, que buscaba determinar el contenido histórico inherente a la noción de *Bildung*, Mayer propone un modelo estructural mediante el cual procura trascenderlo (1992: 14). Llega a proponer, consecuentemente, los siguientes rasgos formales característicos: narración de la búsqueda, por parte del joven protagonista, de una identidad; ordenación cronológica de la narración; el proceso concluye en la experiencia subjetiva, por parte del héroe, de haber adquirido una identidad (ibíd.: 19); los demás personajes están funcionalmente subordinados al héroe (ibíd.: 20);¹⁷⁶ el personaje central no actúa, sino que reacciona; el narrador tiene una intención didáctica (id.).¹⁷⁷ Las consideraciones respecto de la búsqueda y la adquisición –entendida como interpretación subjetiva por parte del héroe– de la

¹⁷⁶ Mayer reenvía a la carta de Schiller a Goethe del 28 de noviembre de 1796, así como al artículo de Friedrich Theodor Vischer, *Ästhetik oder Wissenschaft des Schönen*, publicado por Hartmuth Steinecke en su *Romanpoetik in Deutschland. Von Hegel bis Fontane* (1984).

¹⁷⁷ En Wieland y en Goethe, dice Mayer, el lector es el hombre universal. Los protagonistas de sus libros no tienen una profesión determinada, no están determinados por su pertenencia a una clase o a un grupo social. Son deudores de la idea de la representabilidad épica de la totalidad humana. Hacia finales del siglo 19 y con el siglo 20, continúa Mayer, los protagonistas pertenecen ya a una clase determinada.

identidad constituyen el punto central del libro. Mayer parte de la comprobación de que el principio de la *plasticidad (Bildsamkeit)* es, desde el siglo 18, la condición de posibilidad de todo proceso de formación (ibíd.: 12). La plasticidad del individuo implica a la vez la idea una maleabilidad de la individualidad (*formbare Individualität*) y de una autorreflexividad. Esto es: el individuo puede ser formado desde adentro y desde afuera. La formación se funda en una relación dialéctica entre factores socioculturales contextuales y disposiciones individuales. Es por esto que el proceso de construcción de la propia identidad (*Selbstbildung*) nunca puede ser predecible (íd.). Mayer destaca aquí la importancia de Rousseau, quien sería así el fundador de un tipo de pensamiento antropológico, frente al anterior teleológico (íd.).

El hecho de llegar a formar un carácter es, según Mayer, uno de los objetivos del proceso individual de formación. En un sentido psicológico neutral, *carácter* implica un “ganzheitlich strukturiertes Gefüge von Eigenschaften und Dispositionen” (ibíd.: 13). Es el punto final de un proceso en que el individuo *se encuentra gradualmente consigo mismo (Prozess der Selbstfindung)* y en el que éste va adquiriendo el sentimiento de una “personalen Identität”. Esta puede ser pensada, a su vez, como una conciencia de una coincidencia consigo mismo del sujeto. Una vez que el individuo ha elegido un proyecto de vida, esto es, cuando su carácter se ha ya formado, experimenta, en el tiempo, una *continuidad* en lo que respecta a modelos de comportamiento y orientación. Esta continuidad, a su vez, ha de ser comprendida también en un sentido social, pues el individuo que ha madurado porta características de los distintos grupos sociales de los que forma parte.¹⁷⁸

El sentimiento de identidad personal que se va adquiriendo conforme el carácter se va formando, esto es, el proceso de formación del individuo, atraviesa estadios, cada uno de los cuales presupone al anterior. Este proceso es discontinuo y abrupto –es por estas dos características que el proceso de formación no tiene por qué ser necesariamente exitoso, sino que puede fracasar (ibíd.: 13)– y supone la paulatina autonomización –intencionalmente buscada o no- del individuo frente a los poderes que lo determinan desde el exterior (la naturaleza, la sociedad y la cultura), lo cual le brinda la capacidad de resolver problemas de forma individual.¹⁷⁹

¹⁷⁸ Hay que agregar que el concepto de carácter es, también, como el de plasticidad, puramente formal.

¹⁷⁹ Mayer se basa, en este punto, en Koselleck (v. Koselleck [ed.], *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*, Teil 2, Stuttgart, 1990).

De cualquier modo, sostiene Mayer, no es cualquier crisis la que pone en escena la novela de formación, sino solo lo que él llama *la crisis de maduración de la adolescencia* –esto la diferencia de la *novela de la crisis de identidad*, cuyo objeto es la narración de la(s) crisis identitaria(s) posterior(es), en la(s) que el individuo puede pretender procurarse un nuevo proyecto de vida para poder salir de una situación de extrañamiento personal (*Selbstentfremdung*; ibíd.: 13). Si bien del enfoque de Mayer pueden extraerse muchas herramientas útiles para el estudio de las novelas de formación (por ejemplo, la idea de que la adquisición de la identidad por parte del héroe no es “objetiva”, sino una interpretación personal de él mismo; o la suposición de que el objeto del subgénero es únicamente la crisis de la adolescencia del héroe, etc.), su perspectiva contiene algunos puntos problemáticos: fundamentalmente, el hecho de que le quita importancia al carácter de resignación que impera en las novelas del género, al sostener que, en su crecimiento hacia la madurez, el héroe se va haciendo cada vez más autónomo respecto de su entorno.

Titzmann, al fin, plantea que los *Bildungsromane* están dentro del conjunto heterogéneo de las *historias de iniciación*. La noción de *Bildung* y el *contenido temporal* que le es inherente pueden ser entendidos, desde esta óptica, en un sentido antropológico, a partir del concepto de *rito de pasaje* (*rite de passage*) de Edmund Leach (*Culture and Communication: The Logic by Which Symbols are Connected* [1ª ed. en ingl. 1976]). El autor piensa que el *Bildungsroman* “es tan solo, evidentemente, una variante [del] modelo narrativo más general dominante en la literatura de la época de Goethe”, el de la *historia de iniciación* (*Initiationsgeschichte*), la cual aparece “tanto en la literatura alta como en la trivial, en los textos ‘miméticos’ como en los ‘fantásticos’, en novelas como en relatos/novelas cortas” (Titzmann, 2002: 8s.).

La decisión de concebir que el *Bildungsroman* es una variante de las numerosas *historias de iniciación* que aparecen hacia mediados y finales del siglo XVIII tiene la ventaja de que se evidencia así que el subgénero novelístico “no cae del cielo” cuando Wieland escribe su *Agathon*, sino que su emergencia coincide con la de muchos otros tipos de textos literarios interesados en problematizar aquello que en las discusiones antropológicas contemporáneas estaba a la orden del día: la cuestión de la especificidad de las distintas *clases etarias*

(*Altersklassen*) que atraviesa un individuo en su vida social, y de las nociones asociadas de *emancipación, autonomía, individualidad, amor, desarrollo* et. al. (ibíd.: 9s.).¹⁸⁰

¹⁸⁰ Asimismo, permite comprender que se trata de un subgénero cuya autonomía es relativa: es notorio su parentesco con novelas como *Die Leiden des jungen Werthers, Ardinghello, Der Geisterseher* (y, en general, los *Geheimbundromane*; ibíd.: 8s.).

Parte B

Capítulo 4

Anton Reiser. Ein psychologischer Roman, de Karl Philipp Moritz

¿Es el *Anton Reiser*¹⁸¹ (1785-1790)¹⁸² una novela de formación? Hay que decir, en primer término, que la novela es parte del proyecto científico¹⁸³ que Moritz concretó en su *Magazin zur*

¹⁸¹ *Anton Reiser* narra la trágica vida del héroe homónimo. Nacido de la perpetua discordia matrimonial entre un padre seguidor de la ascética doctrina separatista de Madame Guyon (quietismo) y una madre pietista insensible –y de enorme influencia sobre el carácter de su hijo varón–, en una modestia lindante con la pobreza en una pequeña casa en Hannover, Anton se convierte pronto en un niño sombrío y misántropo, en gran medida a causa del desprecio de sus padres. A los doce-trece años, el padre lo saca de la escuela pública en la que aprendía latín –el estudio es una de las grandes pasiones del héroe– y lo pone a trabajar en lo del psicópata sombrerero Lobenstein, quien no solo lo hace trabajar hasta lo inhumano, sino que incluso le cobra odio por verlo contento. Por primera vez, el héroe intenta suicidarse. Más tarde, el pastor Marquard lo ayuda para que pueda continuar sus estudios en la Escuela Superior –sus padres se han mudado a otra ciudad y han dejado a Anton librado a sí mismo– y le consigue techo y comida. Se abre entonces un periodo de relativa dicha (entre otras cosas ingresa al coro y se hace amigo de Philipp Reiser, un verdadero *doble* de Anton), aunque signado por la vergüenza que le suscita el depender de otros. De esta época data también su afición al teatro, propiciada por otro amigo suyo, Iffland. Pronto, con todo, la vida se le torna insufrible: sus compañeros de escuela lo toman como blanco de sus burlas y lo desprecian (esto lo conduce a refugiarse en la lectura autodidacta, que lo aleja aún más de la comunidad de los hombres). Las deudas y el hambre, el deterioro físico, el refugiarse en el mundo de la fantasía (paseos solitarios en la naturaleza, pasión teatral y literaria, escritura) se convierten a partir de aquí en *Leitmotive* de la novela. La lectura, por esos años, de *Die Leiden des jungen Werthers* es decisiva en su vida. A los dieciocho años, sin conocer el amor –nunca consigue sentirse digno de ser amado por otra persona–, logra trabajar como profesor particular y proveerse su sustento, pero su pasión por el teatro lo aleja de este tipo de vida ordenada. Más tarde abandona Hannover con metas poco convincentes: volverse un actor famoso en Weimar. No llega a esta ciudad, sino a Gotha, donde fracasa, por lo que después se traslada a Erfurt, ciudad en la que vive en una dicha relativa –actúa (si bien como mujer), publica ensayos en un semanario, se hace amigos (Ockord y Neries)–. Sus recaídas en la melancolía y el desprecio de sí mismo, con todo, lo hacen pensar en encerrarse de por vida en una cartuja; al final, sin embargo, decide unirse a una compañía teatral y emprender con ella un incierto viaje a Leipzig –tiene ya diecinueve años–: a su llegada allí, se entera, para su desesperación –no tiene dinero alguno–, de que el director ha vendido el vestuario y se ha dado a la fuga.

¹⁸² En 1782/83 aparecen, entre otros, los siguientes textos de Moritz: *Deutsche Sprachlehre für die Damen*, los *Reisen eines Deutschen in England im Jahre 1782*, *Aussichten zu einer Experimentalseelenlehre*, así como el volumen inaugural de la *Magazin zur Erfahrungsseelenkunde*. El *Anton Reiser* fue concebido como texto complementario y modelo de la revista. En 1783 aparecen las *Erinnerungen aus den frühesten Jahren der Kindheit* y se publican algunos pasajes de la Primera Parte del *Reiser* en la *Revista de psicología empírica* y en la *Berliner Monatschrift* (vol. 2, julio-diciembre de 1783). Las tres primeras partes de la novela habrían sido escritas por Moritz entre 1783 y agosto de 1786 (salida de Berlín e inicio del viaje a Italia). La última parte de la novela psicológica fue escrita presumiblemente después del 31 de enero de 1789 (fecha en la que Moritz regresa a Alemania tras su viaje de más de dos años por Italia; Hollmer/Meier, 1999: 956ss.).

¹⁸³ Para Voskamp, la característica fundamental del *Anton Reiser* es la distancia que media entre el héroe y el narrador-observador-pedagogo, quien buscaría impedir una identificación del lector con Anton (1996: 477). Esta estructura narrativa es una herencia del *Emile* de Rousseau (ibíd.: 478). En ambos textos, la subjetividad del héroe se desdibuja ante los comentarios educativos del narrador, de quien, por su parte, no se sabe prácticamente nada. Es en este sentido que en ambas obras se produce una “eliminación del yo” (ibíd.: 478s.) que las acerca al experimento científico.

Erfahrungsseelenkunde –aparecieron diez números entre 1783 y 1793–¹⁸⁴ y que tenía por objeto, como se lee en el escrito programático *Vorschlag zu einem Magazin einer Erfahrungsseelenkunde* (1782), “die Kenntnis des menschlichen Herzens” (Moritz, 1999: 798). En esta línea, debe ser pensada en el contexto de la Ilustración: la novela autobiográfica¹⁸⁵ y psicológica (Simonis, 1992: 50ss.)¹⁸⁶ de Moritz es un documento del intento de liberación del “dominio de la teología” en la explicación de la psicología humana (Rattner/Danzer, 2004: 231).¹⁸⁷ Fue concebida, en este sentido, más específicamente, a la manera del *Emile* rousseauiano,¹⁸⁸ como contribución a la pedagogía contemporánea en vista, en el caso particular de Moritz, de su crítica de la concepción quietista-pietista de la infancia (Simonis, 1992: 55). Por otro lado, el *Anton Reiser* es una novela pesimista respecto de las posibilidades de algún tipo de integración social del héroe: Anton no se integra en ningún sentido, ni positiva (*Wilhelm Meisters Lehrjahre*) ni negativamente (*Der grüne Heinrich*). Tampoco, por su parte, hay un *rechazo consciente* de la sociedad burguesa –el héroe quiere, de hecho, en todo momento, integrarse a esta–, como en los románticos: es por esto último que consideramos que hay que ser cautelosos a la hora de pensar qué tipo de relación existe entre la novela de Moritz y “las primeras efusiones [del] romanticismo del éxtasis” de un Jean Paul o un Novalis [Béguin, 1992: 46]).

¹⁸⁴ La revista, en un comienzo, fue editada únicamente por Moritz. Más tarde se sumaron Karl Friedrich Pockel (1757-1814) y, finalmente, Salomon Maimon (1753-1800).

¹⁸⁵ Entre sus precursoras directas hay que incluir las *Confesiones* (1781-88) de J.-J. Rousseau y la pietista *Lebensgeschichte* de Heinrich Jung-Stilling (1777-1789) (Rattner/Danzer, 2004: 231). En su *Die Nordsee. Dritte Abteilung*, Heinrich Heine menciona la novela y la explica como una autobiografía de su autor: el *Reiser* es según Heine “die Geschichte einiger hundert Taler, die der Verfasser nicht hatte, und wodurch sein ganzes Leben eine Reihe von Entbehrungen und Entsagungen wurde, während doch seine Wünsche nichts weniger als unbescheiden waren, wie z. B. sein Wunsch, nach Weimar zu gehen und bei dem Dichter des Werthers Bedienter zu werden, unter welchen Bedingungen es auch sei, nur um in der Nähe desjenigen zu leben, der von allen Menschen auf Erden den stärksten Eindruck auf sein Gemüt gemacht hatte” (Heine, 1969: 218). Cf. tmb. Mondot, 1995: 27 y Béguin, 1992: 47ss.

¹⁸⁶ V. tmb. Fürnkäs, 1977.

¹⁸⁷ En el *Anton Reiser* –el primer representante, junto con el *Agathon*, de la novela de formación– y, más en general, en la corriente de la *Erfahrungsseelenkunde*, se verifica la culminación del proceso de secularización del pietismo (Schings, 1977: 74).

¹⁸⁸ El fundamento pedagógico de la novela psicológica de Moritz es el *Emile* rousseauiano (Hollmer/Meier, 1999: 959). Völkel estudia la novela *Anton Reiser* precisamente desde esta perspectiva. Sostiene que aquella es “die erste deutsche entwicklungspsychologische Beschreibung einer Kindheit und verweist schon von daher auf den *Emile*” (Völkel, 1991). Moritz habría tomado del *Emile* la concepción de la “die Bedeutung der frühkindlichen Naturerfahrung für die reitere Entwicklung eines Menschen” (Simonis, 1992: 57). Son de particular importancia, en esta línea, los dos años idílicos que Anton pasa con su madre en un pueblito, mientras el padre lucha en el frente en la Guerra de los Siete Años. Se refleja aquí la idea de educación natural rousseauiana y, al mismo tiempo, el daño que produce en Anton su abrupto final, cuando el padre regresa y, con él, el odio, que rompe el idilio. Como se aprecia en la novela, por otro lado, Moritz comparte con Rousseau la idea de la bondad natural del niño (v. Simonis, 1992: 59).

Es ya por estas razones, entre otras, que, *a priori*, no puede sostenerse que el *Reiser* sea, en efecto un *Bildungsroman*.¹⁸⁹ Con todo, por más que la incidencia del *Anton Reiser* es mucho más grande y directa en otro tipo de obras que en aquellas que suelen considerarse *Bildungsromane*,¹⁹⁰ se trata de una novela que se interesa por los mismos problemas tratados por este subgénero novelístico. En particular, en dos sentidos: en primer lugar, hay una apuesta narrativa por la representación de la *historia interior* del héroe, lo cual, como vimos, es el postulado fundamental de la primera teoría *avant la lettre* de la novela de formación (Blanckenburg); en segundo lugar, se tematizan los problemas formativos de un individuo con una *infancia negativa*,¹⁹¹ con lo cual no solo se delata una preocupación por la cuestión de la *formación*, sino también una marcada deuda con el planteo rousseauiano en el *Emile* que, como vimos, es central, en tanto precursor, para comprender las condiciones en que nace el *Bildungsroman*. El *Reiser* es, desde esta perspectiva, una representación de todo aquello que la novela pedagógica de Rousseau pretende evitar mediante la *educación natural* (Völkel, 1991: 43) y que el *Bildungsroman* “soluciona” en forma programática.

En el desarrollo de *Anton Reiser* en cuanto autobiógrafo es fundamental el momento en que se da cuenta de que “ya no quería retener las pequeñas cosas exteriores que le acontecían,

¹⁸⁹ Jutta Heinz sostiene, por ejemplo, que la obra de Moritz es un caso límite de la novela antropológica, a mitad de camino entre el esquema autobiográfico y el caso clínico propio del discurso de la medicina (Heinz, 1996: 338). Otros autores la han pensado como novela de época (*Zeitroman*), “denn den Drang des Helden, seinen Lebensweg in einer Theaterlaufbahn kulminieren zu lassen, begreift der Erzähler als überindividuelles, zeittypisches Schicksal” (Selbmann, 1994: 49). Cf., por su parte, lo que afirma Jean-Marie Paul: “Man hat ‘Anton Reiser’ mit verschiedenen Gattungsnamen bezeichnet: Autobiographie, psychologischer Roman (Moritz’ Absicht gemäß), Bildungsroman. Es ist auch ein Erziehungsroman, ein Selbsterziehungsroman, in dem die Erziehung fehlschlägt, ein Aufklärungsroman, insofern das Wissen und die Bildung die einzige Möglichkeit sind, dem sozialen Elend und der seelischen Not zu entgehen” (Paul, 1998: 93).

¹⁹⁰ La novela de Moritz inspiró directamente a dos colaboradores ocasionales de la *Revista de Psicología Empírica*. Johann Gotthilf Probst (solo se conoce que nació en 1759) escribió su *Geschichte meiner Kinder- und Jünglingsjahre. In psychologischer Rücksicht* (1787) y su *Freundschaft und Liebe. Epochen, oder der Geschichte meiner Kinder- und Jünglingsjahre Fortsetzung* (1788). Ernst Adolph Eschke (1766-1811), por su parte, publicó *Woburg. Abgerissene Scenen der Einbildungskraft, welche sich jedoch in mancher großen Stadt realisieren* (1791) y *Karl Reinbrecht. Eine psychologische Romaneske* (1802). También la novela *Fritz Wanderers Lebensreise* (1795), de Karl Friedrich Klischnig debe ser incluida entre las *reiseriadas* (Hollmer/Meier, 1999: 960s.).

¹⁹¹ La importancia atribuida a la infancia en la conformación posterior de la personalidad es también sintomática. En su “Vorschlag zu einem Magazin einer Erfahrungs-Seelenkunde” (1782), Moritz delinea el procedimiento analítico-psicológico que conforma la base del *Reiser* y alude, precisamente, a la infancia: “Wer sich zum eigentlichen Beobachter des Menschen bilden wollte, der müßte von sich selber ausgehen: erstlich die Geschichte seines eignen Herzens von seiner frühesten Kindheit an sich so getreu wie möglich entwerfen; auf die Erinnerungen aus den frühesten Jahren der Kindheit aufmerksam sein, und nichts für unwichtig halten, was jemals einen vorzüglich starken Eindruck auf ihn gemacht hat, so daß die Erinnerung daran sich noch immer zwischen seine übrigen Gedanken drängt” (Moritz, 1999: 799).

como antes, sino su *historia interior*” (trad.: 268).¹⁹² Esta remisión evidente al *Versuch über den Roman* (Selbmann, 1994: 52) es una clave para entender la posición histórico-intelectual del *Anton Reiser*: la obra “tiende ya a la estructura del Bildungsroman” (Selbmann, 1994: 52), tal como es una teoría *avant la lettre* del mismo el texto inaugural de Blanckenburg. Pero, creemos, *aún* no es parte del subgénero. No lo es, por las razones que damos en este capítulo: en este sentido, nos alejamos de una postura como la de Selbmann, quien sostiene que la novela de Moritz es, junto con el *Agathon*, la primera novela de formación alemana. La razón que aduce es la existencia de una “distancia formativa” (*Bildungsabstand*) entre narrador y héroe.¹⁹³ La alusión a la mayor importancia de la *historia interior* pone ya a la novela en el camino del *Bildungsroman*: con todo, postulamos que no llega a dar el paso decisivo para que se pueda decir que es ya parte del subgénero. Esto obedece, en pocas palabras y entre otras cosas, al hecho de que el héroe no es capaz de *renunciar* (v. Paul, 1998: 94). Selbmann parece no tener esto en cuenta.

El *Anton Reiser* representa, por otro lado, los *problemas formativos* de un joven portador de un *complejo de inferioridad* (Rattner / Danzer, 2004: 235; Sorensen, 2005: 226);¹⁹⁴ en este sentido, procura responder el siguiente interrogante: ¿cuáles son las posibilidades de que un individuo con tales características atraviese un proceso de *Bildung* y se integre satisfactoriamente a la sociedad? La preocupación de fondo es, en esta línea, la misma que en el *Emile* rousseauiano y en *Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen*: la *wahre ungebrochene Individualität* (Völkel, 1991: 62). Esto acerca al *Anton Reiser* al tipo de cuestiones tratadas por el subgénero de las novelas de formación: se trata de una preocupación por el problema de la socialización (*Sozialisationsproblem*; Sorg, 1983: 26s.). La novela de

¹⁹² “Er [wollte] aber nicht sowohl seine äußern geringfügigen Begebenheiten, wie ehemals, sondern die innere Geschichte seines Geistes aufzeichnen” (1999: 312).

¹⁹³ “Der Erzähler durchschaut Reisers gescheiterte Bildungsgeschichte und hebt sie durch Seine eigene, in der Wirklichkeit gelungene, auf”; “[d]as Erzählerbewusstsein kritisiert Reisers Nicht-Bildung und beweist damit die eigene Bildung” (Selbmann, 1994: 53s.). Hay un punto en el que sí coincidimos con Selbmann: este critica aquellas concepciones (como la de Jacobs en *Wilhelm Meister und Seine Brüder*) que excluyen el *Reiser* del subgénero por la inexistencia de un “mehr oder minder geglückten Bildungsweg”, esto es, porque la novela no satisface las blanckenburgianas “Harmonisierungsforderungen”. Evidentemente, como muy bien ve Selbmann, hay que rechazar esta postura, pues supone una identificación con la interpretación idealista-idealizante de las novelas de formación. El problema es que esto conduce a Selbmann a incluir la novela de Moritz en el subgénero. Por las razones que se dan en este capítulo (falta de estructura triádica, imposibilidad de superación del estadio de la subjetividad patológica, carencia de desarrollo de la sexualidad, etc.), consideramos que esta última operación crítica de Selbmann es errónea.

¹⁹⁴ Dice el narrador del *Anton Reiser* que el *Selbstzutrauen* es “para la actividad moral [...] tan importante como lo es para la actividad física el respirar” [“[ist] der moralischen Tätigkeit so nötig, als das Atemholen der körperlichen Bewegung”] (trad.: 174; al.: 226).

Moritz es, sin embargo, muy pesimista al respecto: no hay integración social posible, ni negativa (resignación) ni positiva (reconciliación), para el joven héroe de la novela. Es centralmente por esto, justamente, que no puede ser pensada como *novela de formación*. También hay que tener en cuenta la falta de educadores competentes y el *tipo de sociedad configurada*: la *comunidad de llegada* es, como veremos, inexistente. En vista de lo dicho, se puede decir que se trata de una *novela de formación no consumada*, de una *negative Bildungsgeschichte* (Selbmann, 1994: 53). El carácter *negativo* de la novela de Moritz sirve, en este sentido, para entender qué está en juego en el *Agathon* y, sobre todo, en el *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, esto es, cuando “nace” propiamente el subgénero a partir del postulado de la *necesaria* integración social del héroe.

No deja de ser significativo, en fin, que poco antes de que surja el subgénero, en la novela psicológica de Moritz se traten ya las cuestiones que determinan al mismo: los aspectos psicológicos del desarrollo –en este caso, negativo– de la personalidad, como el complejo de inferioridad, la represión, los mecanismos compensatorios, el sentimentalismo estetizante, la huida a un mundo de fantasía (*pasión teatral*; Sorensen, 2005: 226), etc. Al escribir Goethe su *Wilhelm Meister* y fundar, así, el *Bildungsroman*, tiene lugar un doble procedimiento estético: por un lado, el análisis psicológico-científico a la manera de Moritz deja de estar en primer plano, la narración del desarrollo del héroe se vuelve *más literaria*, de modo que los procesos psicológicos se ocultan tras la acción (ya no hay un narrador que explique en términos objetivos qué es lo que le está sucediendo al héroe en un momento dado); por otro lado, *se torna positivo* lo que en el *Reiser* no es sino una suma de desventuras. La *novela de formación* nace, en este caso, como *respuesta a un planteo pesimista* (tal como el concepto de *Bildung* surge como contestación a la *perfectibilité* rousseauiana).¹⁹⁵ En esto reside el tan discutido carácter optimista-afirmativo del subgénero.

4.1. Perpetuo estado marginal

¹⁹⁵ Un dato biográfico-histórico anecdótico al respecto es que Goethe se concebía a sí mismo, en tanto ser humano, como una *versión optimista* de Moritz. Los dos autores se conocen en 1786-88 en Roma y simpatizan mutuamente: el autor del *Werther* lo invitó en 1788 a hospedarse en su casa en Weimar durante dos meses y lo recomendó en la corte del duque Karl August. Pues bien, en una carta a Charlotte von Stein (del 14 de diciembre de 1786), Goethe le cuenta acerca de su encuentro con el autor del *Reiser*: “Moritz [...] erzählte mir [...] Stücke aus seinem Leben und ich erstaunte über die Ähnlichkeit mit dem Meinigen. Er ist wie ein jüngerer Bruder von mir, von derselben Art, nur da vom Schicksal verwahrlost und beschädigt, wo ich begünstigt und vorgezogen bin. Das machte einen sonderbaren Rückblick in mich selbst” (Goethe, 1982: 28s.).

4.1.1. Ingreso a la *condición anormal*

Tal como ocurre en *Die Leiden des jungen Werthers*, no hay estructura triádica en el *Anton Reiser*: no hay salida posible, para el héroe homónimo, de la *condición anormal* o *estado marginal*. En este sentido se verifican tan sólo dos estadios de desarrollo: la fase T₁ está dominada por la calamidad, por el odio paterno, las primeras lecturas y la compleja relación con la madre y la educación pietista radical. Dos momentos marcan, por su parte, el paso de T₁ al tiempo anormal.

a) El primero está en relación con la percepción que el padre tiene de Anton: aquel lo saca a este de la escuela donde está aprendiendo latín y lo manda a Braunschweig, con el sombrero pietista-protocapitalista (Gauger, 2004: 40) Simon Lobenstein, pues “tenía que aprender alguna vez un oficio” (trad.: 65).¹⁹⁶ El héroe tiene unos trece años y el padre considera que ya es tiempo de un cambio en su educación. Esta decisión del padre es por ello el primer indicio del fin de la infancia de Anton. El comienzo del *estado marginal*, empero, está marcado en los *Bildungsromane* por la irrupción de la *vocación disruptiva* en la mente del héroe, por su toma de conciencia de un deseo que supone un rechazo de la voluntad del padre para con él. En el episodio del sombrerero no se verifica aún esto. Con todo, su estadía en su casa *motiva* la irrupción posterior de un deseo que sí se opondrá a la voluntad del padre.¹⁹⁷ Nos referimos a la pasión que suscitan en Anton los sermones del pastor Paulmann, a quien visita los domingos que el sombrerero le deja libres (trad.: 86ss.; al.: 144ss.), motivada en gran medida por los inhumanos sufrimientos a los que lo somete Lobenstein. Es a partir de las visitas a la iglesia que Anton concibe la idea de no seguir el camino que su padre ha pautado para él: por el contrario, “no podía imaginar nada más sublime y deleitable que hablar públicamente a los fieles, tal como el pastor Paulmann, y luego incluso, como también hacía el pastor a veces, dirigirse a la ciudad llamándola por su nombre” (trad.: 96).¹⁹⁸ “Aparecer públicamente”, en calidad de predicador es, pues, la primera manifestación de la *vocación disruptiva* en el héroe (solo más adelante es reemplazada por la *pasión teatral*). En tanto que el ingreso al estado marginal implica también

¹⁹⁶ “Anton [sollte] doch einmal bei einem Meister [...] untergebracht werden” (1999: 125). Este acontecimiento, como muchos otros, es autobiográfico. En 1768 Moritz fue enviado por su padre, en efecto, en calidad de aprendiz a lo de un sombrero de Braunschweig (Sorensen, 2005: 225).

¹⁹⁷ En este sentido es, en cuanto a su función, análogo al episodio en el que el padre de Wilhelm Meister manda a su hijo a aprender el oficio de comerciante: en este caso, Wilhelm concibe, como consecuencia directa de esta decisión arbitraria de su padre, la poesía sobre la musa poética y la mujer-industria.

¹⁹⁸ “[E]r konnte sich nichts Erhabeners und Reizenderes denken, als, wie der Pastor P..., öffentlich vor dem Volke reden zu dürfen, und alsdann, so wie er, manchmal gar *die Stadt mit Namen* anzureden” (al.: 154).

un *distanciamiento emocional* respecto de los padres, no es poco significativo que el deseo de “ser como Paulmann” vaya unido, por un lado, a un sentimiento de tristeza de no tener un padre así y, por consiguiente, a la envidia respecto del hijo de predicador (“toda su existencia hubiera dado Anton a cambio de ser aquel hijo venturoso” [trad.: 92]).¹⁹⁹ Tampoco, por otro lado, que después de un año y medio en lo de Lobenstein, cuando Anton regresa a la casa de sus padres, lo asalte un sentimiento de extrañeza.²⁰⁰

b) El segundo momento, la *definitiva separación respecto del hogar paterno*, que marca el comienzo del *tiempo marginal*, se verifica cuando la familia de Anton se traslada por cuestiones laborales a otra ciudad, y Anton se queda en Hannover, mas no para dar cuenta del mandato del padre, sino siguiendo ya su *propia vocación* de estudiar y aprender –lo que solo es posible, por otro lado, por la providencial mediación del pastor Marquard, que provee a Anton de techo y comida (trad.: 133ss.; al. 187ss.)– para poder ser elocuente como el pastor Paulmann. Hay incluso un *rito de pasaje* que simboliza el importante paso de T₁ al periodo marginal: la confirmación, que en sí misma no reviste mucha importancia en la novela, pero que es significativa por el hecho de que es entonces que Anton toma conciencia de que ya no cuenta con sus padres para salir adelante: “mientras que [, por su parte,] sus condiscípulos marcharon a casa donde les esperaba el caluroso recibimiento de los padres” (trad.: 149).²⁰¹ El ingreso a la condición anormal implica así, al mismo tiempo, una *conciencia de la propia vocación*, conflictiva desde la perspectiva del mandato paterno, de un lado, y la separación material del hogar paterno-materno, de otro.

4.1.2. Sin salida de la *condición anormal*

La novedad de esta novela, si la pensamos retrospectivamente a partir de un conocimiento del desarrollo del subgénero a partir del *Meister* de Goethe, es la inexistencia de una *condición normal final*, lo cual la convierte en una *historia de iniciación inconclusa*. Falta toda una serie de elementos: no se supera la *subjetividad patológica*, no hay un sometimiento al mandato paterno, no hay *matrimonio* (ni atisbo alguno de desarrollo de algún tipo de sexualidad). En definitiva y

¹⁹⁹ “Seine ganze Existenz hätte Anton darum gegeben, um dieser glückliche Sohn zu sein” (al.: 150).

²⁰⁰ “[S]us padres se habían trasladado a otra casa más pequeña y oscura, en una calle apartada, y mientras subía las escaleras, todo le parecía extrañísimo, como si aquella no pudiera ser su casa” [“Seine Eltern hatten eine andre kleinere und dunklere Wohnung auf einer abgelegenen Straße bezogen – das war ihm alles so fremd, indem er die Treppen hinaufstieg, als ob er da unmöglich zu Hause gehören könne”] (trad.: 113; al.: 170).

²⁰¹ “Während [...] seine Mitschüler nun zu Hause gingen, und der zärtlichen Bewillkommung ihrer Eltern entgegen sahn” (al.: 202).

en términos generales: no hay *renuncia*. Es sintomático el modo en que se encadenan los acontecimientos a partir del abandono de Hannover por parte de Anton (trad.: 372; al.: 409), según una dialéctica *promesa de renuncia – recaída en la vocación patológico-idealista*. En particular, destacamos el momento en que, tras varios días de hambre (solo ha estado comiendo raíces), Anton está por llegar a la ciudad de Erfurt y piensa que “hubiera aceptado gustoso la vida más monótona y dependiente si le hubiesen ofrecido un sitio tranquilo donde quedarse” (trad.: 430).²⁰² Es esto, precisamente, lo que logra, gracias al doctor Froriep y el abad Günther, que le consiguen vivienda, manutención y una plaza gratuita en la universidad (razón por la cual “estaba otra vez integrado a la sociedad, era un ciudadano de un grupo humano que aspira a destacar entre los demás por un grado más alto de formación” [trad.: 438]).²⁰³

Anton ya tiene diecinueve años y, de hecho, le escribe una carta a su amigo Philipp Reiser en la que le expresa sus deseos (en apariencia maduros) de quedarse a vivir en Erfurt (trad.: 442; al. 473). Mas un hecho banal trastoca definitivamente las posibilidades de integración social según un tipo de ética burguesa: su amigo Ockord le anuncia que los estudiantes de la universidad van a representar una obra y que aún hay papeles sin cubrir (trad.: 450; al. 481). La llegada de la compañía teatral de Speich a Erfurt (trad. 475; al. 505) termina por decidir el destino de Anton: tras una serie de idas y vueltas, Anton se inclina por acompañarla a Leipzig. Mas una vez llegado allí, sin dinero, se entera de que el director se ha dado a la fuga después de vender el vestuario completo de la compañía (trad.: 489; al.: 518). Anton Reiser, a la edad de diecinueve-veinte años (edad en que, por ejemplo, el preceptor presenta a Emile la mujer con la habrá de casarse y en que, por consiguiente, considera que el joven es ya un ser autónomo, tanto interior como exteriormente), no posee al final “ni una identidad ni un lugar en la sociedad” (Völkel, 1991: 61). La novela concluye de un modo abierto,²⁰⁴ no dice más que esto: no se nos informa cómo logra Anton superar esta situación crítica;²⁰⁵ en todo caso, concluye en un *estado marginal perpetuo*.

²⁰² “[D]aß er in diesem Augenblick das eiförmigste und abhängigste Leben sich gerne hätte gefallen lassen, wenn sich ein ruhiger Aufenthalt ihm dargeboten hätten” (al.: 463).

²⁰³ “Er stand nun wieder in Reihe und Glied, war ein Mitbürger einer Menschenklasse, die sich durch einen höhern Grad von Bildung vor allen übrigen auszuzeichnen streben” (al.: 470). Acerca de la centralidad de este pasaje, v. Selbmann: “Die Stelle ist zentral, weil sie ein Bewußtsein zeigt, das sonst nicht Reiser, sondern nur dem Erzähler zukommt” (1994: 55).

²⁰⁴ “Indem Moritz’ Roman fragmentarisch endet und damit sowohl ein harmonisches als auch tragisches Ende vermeidet, deutet er Reisers Lebensgeschichte als negative Bildungsgeschichte” (Selbmann, 1994: 53).

²⁰⁵ Que Anton no muere de hambre en Leipzig lo atestigua una *prolepsis* marginal: “quinze años después viajó a Inglaterra [...], pero su amigo ya había muerto” [“nach fünfzehn Jahren kam Anton wirklich nach England, [...]

4.2. La relación del héroe con la objetividad

4.2.1. Los padres y la *vocación* del hijo

4.2.1.1. El padre

La figura del padre y su autoridad despótica sobre el hijo varón –kafkiana *avant la lettre*²⁰⁶ es fundamental en el *Anton Reiser*. Interesa sobre todo dar cuenta de *cuál es su voluntad con relación a su hijo*: es en virtud de esto que hay que analizar y entender el carácter disruptivo de la vocación del protagonista.

4.2.1.1.1. Su vida

El *padre* de Anton Reiser es un fanático religioso quietista, seguidor del señor von Fleischbein, quien es a su vez el divulgador de las doctrinas de la aristócrata francesa Madame Guyon (cf. Rattner/Danzer, 2004: 232). Sabemos que, de joven, había llevado una vida “bastante inconsciente y vagabunda”,²⁰⁷ hasta la muerte de su primera esposa; que este episodio lo ha vuelto pensativo (trad.: 26; al.: 89); que ha participado también en la Guerra de los Siete Años (trad.: 28; al.: 91); que tiene “un alma dura e insensible”²⁰⁸ que se aviene bien con la doctrina “sobre la entera erradicación de todas las pasiones” (trad.: 26),²⁰⁹ y que, por otro lado, no es una persona madura, equilibrada; más bien, se parece a su hijo su “continuo fluctuar” en lo que se refiere a sus creencias religiosas, entre la devoción y la hipocresía (trad.: 64).²¹⁰

4.2.1.1.2. Sentimientos hacia Anton

aber der erste Freund seiner Jugend war tot”] (trad.: 44s.; al. 106), afirma el narrador en relación a una visita de Anton (que en ese momento del tiempo narrado tiene unos ocho años) al inglés que vivía en casa de los Reiser durante la primera infancia del héroe. Cuando llega a Leipzig, tiene recién diecinueve años, por lo que debemos suponer que supera el difícil trance.

²⁰⁶ V. Minden, 1997: 83.

²⁰⁷ “[E]in ziemlich wildes herumirrendes Leben”.

²⁰⁸ “[H]arte und unempfindliche Seele” (al.: 90).

²⁰⁹ “[V]on der gänzlichen Ertötung und Vernichtung aller [...] Leidenschaften” (al.: 90). El modo en que el padre de Anton percibe a su hijo, así como la concepción que de este tiene el sombrerero Lobenstein, darían cuenta de una concepción agustina de la infancia, según la cual “das Kind sei durch die Erbsünde geprägt und unterliege ganz dem Einfluß der Konkupiszenz, der sinnlichen Begierde”. Así continúa explicando Simonis: “Agustinus nimmt an, das Kind sei noch ganz in die Sinnenwelt verstrickt und bedürfe, während er heranwächst, eines Läuterungsprozesses, um dem vermeintlich negativen Einfluß des Sinnlichen zu entgehen. Offenbar hat dieser Aspekt der augustinischen Kindheitsvorstellung die quietistisch-pietistischen Kreise, die im *Anton Reiser* geschildert werden, nachhaltiger beeinflußt als das freundlichere und schönere Kindheitsbild der griechischen Kirchenväter” (Simonis, 1992: 53).

²¹⁰ “[B]eständige Hin- und Herschwanken” (al.: 129).

El padre desprecia a Anton desde el momento en que este nace, en el contexto de una perpetua “discordia conyugal” (*eheliche Zwietracht*). Sabemos que padre y madre proyectan en la criatura el odio mutuo que se tienen (trad.: 7s.; al. 91s.). Este desamor se torna “olvido” cuando, al cumplir el héroe los ocho años, la pareja tiene otro niño (trad.: 29; al.: 92; cf. Schings, 1977: 228s.). El odio, además de la vergüenza (véase para esto el episodio en que el dueño de la casa en que vivían invita a los Reiser a una fiesta familiar en la planta baja y los padres, por puro desprecio, dejan a Anton solo arriba, sin comida alguna [trad.: 36s.; al.: 99]) y el completo desinterés –que contrasta con la alegría que experimenta el inglés que vive en el mismo edificio que los Reiser ante los progresos de Anton (trad.: 44; al.: 106)– son los sentimientos del padre hacia su hijo a lo largo de toda la novela. Remitimos aquí a los tres momentos sobresalientes:

a) *El fracaso laboral en lo de Lobenstein y el intento de suicidio*. Tras el suicidio frustrado de Anton, el sombrerero le escribe al padre de aquel para que se lo lleve, por considerarlo condenado al fracaso. La frialdad del padre es notoria en el camino de regreso a Hannover: “lo miraba enteramente con los ojos del sombrerero Lobenstein y del señor von Fleischbein, [...] como a un ser en cuyo pecho había erigido su templo Satán” (trad.: 113; al: 170).²¹¹ Más adelante, se lee: “desde el día en que [el padre] había ido a recoger [a Anton] a Braunschweig le había tomado [...] un odio amargo e implacable [...]. Ello se ponía de manifiesto en cada una de las comidas y muchas veces tuvo Anton que comerse el pan mezclado literalmente con sus lágrimas” (trad.: 116).²¹² Luego: “como el padre de Anton no estaba dispuesto a gastar mucho en aquel hijo tan degenerado y tan dejado de la mano de Dios, acabó poniéndolo en [el instituto para pobres]” (trad.: 118).²¹³

b) *La maldición del padre*. Anton tiene poco más de dieciséis años; sus compañeros de la Escuela Superior lo desprecian, razón por la cual ha desarrollado una inusitada *pasión teatral*. Además, ha caído una infundada sospecha sobre él: todos en la ciudad creen que es licencioso, pues ha vivido un tiempo (por pura casualidad) con un tal G..., al que la justicia ha condenado por robar en una iglesia (trad.: 247s.; al.: 292ss.). Es en medio de estas circunstancias

²¹¹ “[Sein Vater] betrachtete ihn völlig mit den Augen des Hutmacher L..., und des Hrn. von F..., als einen in dessen Herzen der Satan einmal seinen Tempel errichtet habe” (al.: 170).

²¹² “[Der Vater] hatte, seitdem er ihn aus B... wieder abgeholt, einen bitteren, unversöhnlichen Haß auf ihn geworfen, den er ihn bei jeder Gelegenheit empfinden ließ – jede Mahlzeit wurde ihm zugezählt, und Anton mußte oft im eigentlichen Verstande sein Brot mit Tränen essen” (al.: 173).

²¹³ “[W]eil Antons Vater eben nicht gesonnen war, viel an seinen so ganz aus der Art geschlagenen, und aus der göttlichen Gnade gefallenen Sohn zu werden, so brachte er ihn denn endlich in diese Schule” (al.: 175).

desfavorables que el padre le hace una visita. El pastor Marquard le dice a este, en una reunión, que “su hijo era un haragán y un tunante y que nunca llegaría a nada en la vida” (trad.: 258).²¹⁴ El día en que, decepcionado, el padre se va de Hannover, Anton lo acompaña hasta las murallas de la ciudad, donde aquel le echa una maldición (luego de una discusión sobre la vestimenta de Anton). Afirma el narrador: “aquello puso a Reiser en un estado completamente desconocido hasta entonces: de pronto tuvo clara conciencia de todo lo que su adverso destino le había hecho padecer y soportar hasta aquel momento” (trad.: 258).²¹⁵ A partir de entonces siente que “la maldición de su padre le perseguía implacablemente” (trad.: 259).²¹⁶ Más tarde, hacia fines de ese verano y como consecuencia de la *maldición paterna*, a Anton lo asalta un dolor de cabeza que no lo deja descansar durante todo un año (trad.: 259; al.: 305).

c) *Las últimas palabras*. La situación de Anton –acaba de cumplir diecinueve años– en Hannover ha mejorado: se le reconocen ciertas dotes como poeta, lo cual le ha permitido pronunciar algunos discursos en público y hablar personalmente con personajes notables de la ciudad. El padre lo insta a aprovechar la oportunidad. Por primera vez, gracias al dinero que gana como profesor particular, Anton vive en una habitación “que estaba bien amueblada y las paredes bellamente tapizadas” (trad.: 352).²¹⁷ Es en este contexto que el padre lo visita por última vez. Cuando este emprende el regreso, Anton lo acompaña un trecho. Llegan entonces hasta el punto en que “el padre le había dado su maldición”; esta vez, con todo, “ambos, casualmente, guardaron silencio” (trad.: 353).²¹⁸ Es significativo que esta sea la última vez que Anton ve a su padre: este ya no tiene palabra alguna para su hijo, que a partir de entonces queda librado a su propia suerte. El padre de Anton es, pues, un sujeto incapaz en tanto formador: sólo se muestra capaz de *maldecir* o callar.

4.2.1.1.3. Planes con respecto a Anton

El padre de Anton se opone radicalmente a la formación intelectual-espiritual de su hijo (con lo cual funciona como el *tipo* del pequeñoburgués pobre de mediados y finales del siglo XVIII).²¹⁹ Así se lo confiesa Anton a uno de sus maestros en el instituto para pobres, llamado R...: “le dio a

²¹⁴ “[D]aß sein Sohn ein Sch...l sei, aus dem nie etwas werden würde” (al.: 303).

²¹⁵ “Reiser wurde [...] hiedurch in einen Zustand versetzt, worin er sich noch nie befunden hatte, alles, was er bisher von seinem widrigen Schicksal gelitten und geduldet hatte [...] fuhr ihm auf einmal durch die Seele” (al.: 303).

²¹⁶ “[D]er Fluch seines Vaters schien ihn im Ernst zu verfolgen” (al.: 305).

²¹⁷ “[M]it sehr guten Möbeln versehen, und schön austapeziert” (al.: 391).

²¹⁸ “[W]o ihm [sein Vater] einst seinen Fluch gegeben hatte; so standen sie zufälligerweise still” (al.: 391).

²¹⁹ Cf. Born-Wagendorf, 1989: 268.

conocer su deseo irrefrenable de estudiar, y habló de la dureza de su padre, que se lo impedía y que no quería permitirle aprender otra cosa que un oficio artesano” (trad.: 122).²²⁰ Esa es la razón por la cual lo ha sacado de la escuela y mandado con Simon Lobenstein (“tenía que aprender alguna vez un oficio” [trad.: 65]).²²¹ Poco antes de la confirmación (Anton tiene unos quince años), el héroe se ve ante la necesidad de decidir “su futura forma de vida, y su padre, que quería quitárselo pronto de encima, se volvía cada vez más duro con él, de tal manera que la escuela era como un refugio seguro contra la opresión y la persecución de que era objeto en casa” (trad.: 125).²²² El padre consigue más tarde un empleo en otra ciudad, y no está dispuesto a colaborar más en la manutención de su primogénito: le advierte que si elige estudiar, no lo va a ayudar en lo más mínimo (trad.: 126; al.: 182).

4.2.1.2. La madre

4.2.1.2.1. Complicidad e inclinación por el modelo materno

Anton y su madre tienen una relación de *complicidad*, como se aprecia en el detalle de que ella, cuando su hijo tiene ya unos once años, le permite leer las novelas que lo hacen feliz y que el padre le tiene prohibidas (trad.: 47; al. 108s.). El vínculo de Anton con su madre es, con todo, más complejo que esto: lejos de identificarse con el modelo masculino, el héroe siente una inclinación por su madre, y depende emocionalmente de ella. Las preocupaciones de Reiser cuando esta cae gravemente enferma lo delatan: “era como si muriese con su madre, tan íntimamente estaba unida su existencia a la de ella”; y, sigue el narrador, “noches enteras pasó llorando cuando supo que el médico había perdido la esperanza de que sanara. Era como si le fuese totalmente imposible soportar la pérdida de su madre. [...] estaba abandonado de todo el mundo y sólo se consolaba con su amor y su confianza en ella” (trad.: 115).²²³ Se trata, lo cual no

²²⁰ “[E]r entdeckte [...] ihm seine unüberwindliche Neigung zum Studieren, und die Härte seines Vaters, der ihn davon abhielte, und der ihn nichts, als ein Handwerk wolle lernen lassen” (al.: 179).

²²¹ “Anton [sollte] doch einmal bei einem Meister sollte untergebracht werden” (al.: 125).

²²² “[N]un stand er aber auch auf dem entscheidenden Punkte, wo er irgend eine Lebensart wählen sollte, und die Härte seines Vaters, der nun daran arbeitete, ihn bald los zu werden, nahm von Tage zu Tage gegen ihn zu, so daß die Schule gleichsam ein sicherer Zufluchtsort für ihn, vor der Bedrückung und Verfolgung zu Hause war” (al.: 181).

²²³ “Es war ihm, als ob er in seiner Mutter sich selbst absterben würde, so innig war sein Dasein mit dem ihrigen verwebt. – Ganze Nächte durch weinte er oft, wenn er gehört hatte, daß der Arzt die Hoffnung zur Genesung aufgab. [...] er [war] von aller Welt verlassen, und [fand] sich nur noch in ihrer Liebe und in ihrem Zutrauen wieder” (al.: 172).²²⁴ “[L]ieß ihn doch seine Mutter die Dienste der niedrigsten Magd verrichten. Er mußte Wasser tragen, Butter und Käse aus den Kramläden holen, und wie ein Weib mit dem Korbe im Arm auf den Markt gehen, um Eßbaren einzukaufen” (al.: 117).²²⁵ “Reiser, der sich noch viel Freude versprechen konnte, stimmte innerlich so herzlich in diesen Wunsch mit ein, als ob ihm das größte Herzeleid widerfahren wäre” (al.: 378).

es un dato menor, de un rasgo que Anton comparte con héroes como Heinrich (*Heinrich von Ofterdingen*), Heinrich Lee (*Der grüne Heinrich*) y Oskar Matzerath (*Die Blechtrommel*), entre otros.

4.2.1.2.2. Miedo y humillación

La madre es un personaje que se complace en humillar a su hijo: le hace, según anota el narrador, “realizar las tareas de la más humilde sirvienta”, como “transportar agua, recoger mantequilla y queso en las tiendas de comestibles e ir al mercado como una comadre con la cesta al brazo” (trad.: 57).²²⁴ Por otro lado, le infunde miedo, lo vuelve un ser temeroso: así, por ejemplo, le cuenta (ya desde los dos años de edad) historias de terror que este interpreta literalmente (en esto se parece al personaje de Nathanael en *Der Sandmann*; trad.: 48; al.: 108), lo cual tiene consecuencias negativas en su psique. La madre influye de modo negativo en el desarrollo psicológico de su hijo también en el siguiente sentido: lo torna melancólico, infunde en él la idea del suicidio. Esto puede confirmarse en lo siguiente: en una de las visitas que Anton (que ya tiene dieciocho años) les hace a los padres, una mañana pasa por delante de la casa el cortejo fúnebre del niño de un vecino. La señora de Reiser, que, se dice, no había sido feliz en momento alguno de su vida, le expresa entonces a su hijo el deseo de ser conducida ella también por otros hacia la tumba. Así comenta el narrador: “Reiser, a quien la vida todavía podía reservarle muchas cosas agradables, se unió interiormente de todo corazón a ese deseo, como si le hubiese ocurrido la mayor de las desgracias” (trad.: 339).²²⁵ Es un pensamiento que el héroe ya no habrá de superar.

4.2.1.3. Padres indiferentes

A diferencia de lo que ocurre en los *Lehrjahre*, novela en la que el padre de Wilhelm influye positivamente en las decisiones de su hijo aun a la distancia (v. p. ej. la carta que el viejo Meister le escribe para pedirle una relación de su viaje), en el *Reiser* sucede algo singular: el padre y la madre son indiferentes respecto del destino de su hijo. Ya nos hemos referido al completo

²²⁴ “[L]ieß ihn doch seine Mutter die Dienste der niedrigsten Magd verrichten. Er mußte Wasser tragen, Butter und Käse aus den Kramläden holen, und wie ein Weib mit dem Korbe im Arm auf den Markt gehen, um Eßbaren einzukaufen” (al.: 117). ²²⁵ “Reiser, der sich noch viel Freude versprechen konnte, stimmte innerlich so herzlich in diesen Wunsch mit ein, als ob ihm das größte Herzeleid widerfahren wäre” (al.: 378).

²²⁵ “Reiser, der sich noch viel Freude versprechen konnte, stimmte innerlich so herzlich in diesen Wunsch mit ein, als ob ihm das größte Herzeleid widerfahren wäre” (al.: 378).

desinterés respecto del niño Anton, que contrasta con la alegría que experimenta ante sus progresos el inglés que vive en el mismo edificio que los Reiser (trad.: 44; al.: 106). Mas la indiferencia paterna se verifica más fuertemente a partir del ingreso del hijo al *estado marginal*. Mucho después de la separación de Anton del hogar paterno, comenta el narrador “que hacía tiempo que [los padres] no tenían noticias tuyas y ya le daban por un caso perdido” (trad.: 321).²²⁶ No se trata tanto de que el padre procure imponer su voluntad sobre su hijo, sino de que a aquel no le importa qué haga este con su vida. El silencio que guarda el padre la última vez que se ven (trad.: 353; al.: 393) es significativo *también* en este sentido. La contrariedad del interés del viejo Meister por el destino de su hijo es lo que se podría llamar la *falta de hogar constitutiva* de Anton Reiser (Minden, 1997: 85), que es producto de la indiferencia de su progenitor hacia él. En efecto, el desamparo cada vez mayor del joven héroe se explica de forma medular a partir de la ruptura de los vínculos con la casa paterna. Es por esto que “Anton’s father is anything but a stable point of reference for Anton” (Minden, 1997: 85).

4.2.1.4. Padres malditos

Es llamativo que los padres de Anton Reiser actúen negativamente sobre este también en un nivel no intencional. La relación entre el héroe y sus progenitores está marcada por la calamidad. Incluso sin proponérselo, los padres tienen una función perjudicial para con su hijo. El primer episodio en el que se puede apreciar esto es el del *raro paseo por el campo* con ellos, a los ocho años, en el que Anton contrae una infección en el pie que le impide salir a dar paseos durante cuatro años, lo cual lo vuelve más solitario aún de lo que ya es (trad.: 32; al.: 241). Más radical, por su importancia negativa en la psicología del héroe, es el siguiente episodio: la primera vez que Anton visita a sus padres en su nueva casa rural es bien acogido por estos. Incluso tiene conversaciones metafísicas con su padre, lo cual lo halaga, ya que este, “quien siempre pareció tenerle por un necio, conversa[ba] ahora con él sobre temas [muy] elevados” (trad.: 190).²²⁷ También su madre muestra mucho interés en él (íd.). Solo en lo que se refiere a la relación entre padre y madre “todo seguía por desgracia igual que antes” (íd.).²²⁸ Lo cierto es que el joven héroe vuelve conmovido a Hannover. Pues bien: el día siguiente al de su regreso, el director de la

²²⁶ “[L]ange nichts von ihm gehört und ihre Hoffnung auf ihn schon längst aufgegeben hatten” (al.: 360).

²²⁷ “[S]ein Vater, der ihn sonst nur für einen dummen Jungen zu halten schien, [unterredete] nun selbst über dergleichen erhabene Gegenstände mit ihm” (al.: 241).

²²⁸ “[M]it dem Hausfrieden stand es leider, wie er bald sahe, noch nach wie vor” (al.: 241).

Escuela Superior lo examina personalmente para decidir si está en condiciones de pasar al siguiente curso. El director le da un ejemplar en latín de *Sobre los deberes*, de Cicerón, a fin de que traduzca un pasaje. Pero Reiser, nervioso (¿por lo que aconteció en casa de sus padres?), “pasó la hoja tan torpemente y con tan poca fortuna que casi la rasgó de arriba abajo” (trad.: 191).²²⁹ Este hecho tiene una importancia decisiva: el director lo censura, Anton pierde su confianza ante él y se vuelve tímido en las clases, lo cual genera mayor apatía en el director y las burlas de sus compañeros, que no acaban sino cuando Anton deja Hannover para siempre.

4.2.1.5. Las etapas de la *vocación* de Anton

4.2.1.5.1. La *vocación* disruptiva

El primer atisbo de las inclinaciones volitivas de Anton tiene que ver con la lectura: a los ocho años de edad, su padre le enseña sus rudimentos. Encuentra allí el héroe una suerte de bálsamo que lo separa del odiado mundo real signado por la violencia doméstica y la pobreza (v. trad.: 30s.; al.: 92s.). El niño se transforma en un insaciable lector autodidacta de libros religiosos, con lo cual sobrepasa en mucho la intención del padre, que sólo quería enseñarle lo básico. Más tarde, después del viaje con el padre a las aguas medicinales de Pymont, cultiva la poesía (trad.: 45; al.: 107) y lee novelas que su madre le pasa en secreto, pues aquel se las tiene prohibidas (trad.: 47s.; al.: 109s.). Esto último es significativo: se puede ver *in nuce* la *vocación* de Anton Reiser, aún no consciente, de dedicar su vida a una actividad artístico-espiritual que se opone a los planes del padre. Este, como vimos, quiere que su hijo sea aprendiz de artesano, i. e. que aprenda un oficio que sea acorde con su condición social. El conflicto entre el mandato del padre y la *vocación* del hijo está en germen desde muy temprano en la novela, lo cual es un rasgo característico del *Bildungsroman*.

La *vocación disruptiva* se torna *más consciente* en Anton cuando este escucha los sermones del pastor Paulmann, a cuya iglesia acude, a instancias de su compañero August, los domingos. Constituyen el único resquicio de libertad del verdadero campo de torturas que es la casa del sombrerero Lobenstein (trad.: 86ss.; al.: 144ss.). Anton, al escucharlo, concibe la idea de ser como el pastor: “no podía imaginar nada más sublime y deleitable que hablar públicamente a los fieles, tal como el pastor Paulmann, y luego incluso, como también hacía el pastor a veces,

²²⁹ “[U]nglücklicherweise [schlug er] ein Blatt mit solcher Ungeschicklichkeit [um], daß er es beinahe zerrissen hätte” (al.: 242).

dirigirse a la ciudad llamándola por su nombre” (trad.: 96);²³⁰ y muy pronto lo pone en práctica: “a veces le invitaban los domingos a casa de un primo, donde se reunían aprendices de artesanos. Allí tenía que ponerse delante de la mesa y pronunciar ante aquella asamblea un auténtico sermón, con texto bíblico, tema y partes diferentes” (trad.: 120).²³¹ La estadía de Anton en el instituto de pobres al que su padre lo manda para aprender religión y recibir, después, la confirmación, es también decisiva en la conformación consciente de la vocación en la mente de Anton (trad.: 118ss.; al.: 175ss.). Los progresos escolares, la benevolencia del maestro R..., del inspector del colegio y del consejero consistorial Götten, generan en Anton la *vocación de estudiar* (muy próxima a la *vocación de convertirse en predicador, de ser una persona pública*), de formar su personalidad, *en oposición ya manifiesta a la voluntad del padre* (y a su condición de clase)²³² de que su hijo aprenda un oficio artesano.²³³ El padre le advierte, de hecho, que si decide estudiar tendrá que arreglárselas por su cuenta, pues la familia Reiser se va a mudar a una ciudad más o menos lejana de Hannover (trad.: 125; al.: 181). Finalmente, gracias al pastor Marquard, se dispone que el príncipe, Carlos, tomaría bajo su protección al joven Reiser y le pasaría una pensión mensual (trad.: 141; al.: 195). El traslado de Reiser a la casa de la familia Filter, el mismo día en que los padres de aquel se mudan, marca el momento en que, en la estructura temporal de la novela, el héroe accede al *estado anormal* (trad.: 142; al.: 196).

4.2.1.5.2. Desarrollo posterior de la vocación

Después de la confirmación, Anton se halla en condiciones de comenzar la Escuela Superior. Este, se lee, “había sido durante mucho tiempo su deseo más ferviente”. “¡Cuántas veces soñaba él por la noche con [la escuela] y con las largas filas de bancos, donde se sentaban aquellos seres felices entregados a los estudios y en cuyos círculos iba a ser acogido él ya pronto!” (trad.:

²³⁰ “Er konnte sich nichts Erhabeners und Reizenderes denken, als, wie der Pastor P..., öffentlich vor dem Volke reden zu dürfen, und alsdann, so wie er, manchmal gar *die Stadt mit Namen* anzureden” (al.: 154).

²³¹ “Zuweilen wurde er des Sonntags zu einem Vetter eingeladen, bei welchen eine Versammlung, von Handwerksburschen war, hier mußte er sich vor den Tisch stellen, und in dieser Versammlung eine förmliche Predigt, mit Text, Thema und Einteilung halten” (al.: 177).

²³² Sabemos que, para las empobrecidas familias pequeñoburguesas alemanas del siglo XVIII, “die Persönlichkeitsentfaltung der Kinder angesichts der existentiellen Not [spielte] eine untergeordnete Rolle” (Born-Wagendorf, 1989: 268).

²³³ “Anton se encontraba ahora en el momento decisivo de tener que elegir su futura forma de vida, y su padre, que quería quitárselo pronto de encima, se volvía cada vez más duro con él, de tal manera que la escuela era como un refugio seguro contra la opresión y la persecución de que era objeto en casa” [“nun stand er aber auch auf dem entscheidenden Punkte, wo er irgend eine Lebensart wählen sollte, und die Härte seines Vaters, der nun daran arbeitete, ihn bald los zu werden, nahm von Tage zu Tage gegen ihn zu, so daß die Schule gleichsam ein sicherer Zufluchtsort für ihn, vor der Bedrückung und Verfolgung zu Hause war”] (trad.: 125; al.: 181).

155).²³⁴ La experiencia en esta escuela deviene, con todo, en traumática, a causa de su situación económica y de las constantes burlas de sus compañeros. Es recién en la *pasión teatral* de Anton que hay que ver una continuidad de la vocación estimulada en los sermones del pastor Paulmann. La *teatromanía* surge en virtud de su amistad con el joven Iffland, a quien conoce en el coro. Se lee, en ese contexto, que “lo que [Anton] deseaba era un papel emotivo, en que pudiese hablar con mucha vehemencia e identificarse con una serie de sentimientos que tanto le gustaban y que no tenían cabida en su mundo real, tan mezquino” (trad.: 186s.).²³⁵ El narrador alude a una *obsesión por el teatro* (*Theatergrille*) y explica que Anton volvía “a encontrarse a sí mismo en las obras de teatro, después de haber estado casi perdido en su mundo real” (íd.).²³⁶ El empeoramiento de su situación emocional en la Escuela Superior lo lleva más tarde a “leer con una especie de furia” (trad.: 204)²³⁷ así como a visitar todas las noches las representaciones de teatro de una compañía teatral que había llegado a Hannover (trad.: 220ss.; al.: 269ss.), lo cual lo conduce, a su vez, a perder interés en los estudios formales y, como consecuencia de esto, la estima de sus bienhechores.

Tras haberse hecho cierta fama como poeta, por recomendación del rector y del pastor Marquard, que ahora habían puesto en él grandes esperanzas, “pronto pudo impartir tantas clases que de ellas le resultaron unos ingresos mensuales bastante considerables” (trad.: 318).²³⁸ Este es el momento más positivo de Anton en la novela. Es el único segmento temporal en que Anton trabaja regularmente sin sacrificar por ello su personalidad y en que, concomitantemente, deja de lado, de forma temporal, la lectura y el teatro. Se lee que Reiser empieza tener cada vez más clases particulares, por lo que sus ingresos aumentan, de modo que puede alquilar una habitación mejor, e invitar a veces a merendar a algunos compañeros (trad.: 324; al.: 364). Es un periodo en que el padre, en una ocasión en que Anton lo visita, llega a profesarle “una especie de respeto”

²³⁴ “Das war so lange sein sehnlichster Wunsch gewesen. Wie oft träumte ihm des Nachts von diesem Katheder, und von langen Reihen von Bänken, wo die glücklichen Schüler der Weisheit saßen, in deren Gesellschaft er nun bald sollte aufgenommen werden!” (al.: 208).

²³⁵ “Er wünschte sich denn eine recht affektvolle Rolle, wo er mit dem größten Pathos reden und sich eine Reihe von Empfindungen versetzen könnte, die er so gern hatte, und sie doch in seiner wirklichen Welt, wo alles so kahl so armselig zuzuging, nicht haben konnte” (al. 238:).

²³⁶ “In dem Schauspiel schien er sich gleichsam wieder zu finden, nachdem er sich in seiner wirklichen Welt beinahe verloren hatte” (al.: 238).

²³⁷ “[U]nd fing nun mit einer Art von Wut an, zu lesen” (al.: 254).

²³⁸ “[D]ie Verwendung des Rektors und des Pastor M..., die nun beide wieder die beste Hoffnung von ihm geschöpft hatten, bekam er bald so viele Unterrichtsstunden, daß ihm eine für seine damaligen Bedürfnisse ziemlich beträchtliche monatliche Einnahme daraus erwuchs” (al.: 358).

(trad.: 338).²³⁹ A partir de este episodio –y, de forma más marcada una vez que sale de Hannover–, el desarrollo de Anton es entendible como una dialéctica *promesa de renuncia – recaída en la vocación patológico-idealista*. Anton no *renuncia* jamás al teatro. En primer lugar hay que notar que el héroe es incapaz de ahorrar: derrocha. Esto, como advierte el narrador, se convierte en la fuente de su posterior desgracia (trad.: 324; al.: 364). Al retornar a Hannover tras una breve visita a sus padres, vuelve a sentir miedo ante la vista de las torres de la ciudad y, de casualidad, se entera de que se representa una tragedia de Goethe. Esto basta para destrozarse el equilibrio alcanzado en virtud del trabajo como profesor particular: entonces “el teatro [se convirtió] poco a poco en [la] ide[a] imperant[e] en su imaginación” (trad.: 340).²⁴⁰ Las tablas lo vuelven a absorber todas las noches, al punto que comienza a resultarle penoso tener que dar o recibir clases y perderse veladas teatrales. Comienza a ausentarse a las clases en las que es profesor o a no dar algunas (íd.). Consigue, tras muchos esfuerzos, entrar al grupo de teatro de la escuela, lo cual le ocasiona gastos superiores a sus ingresos. Afirma el narrador que “otra vez se le llenó la cabeza de ideas fantasiosas” (trad.: 346) y que “quería ser escritor y escribir una tragedia” (íd.).²⁴¹ Más adelante, se lee: “la idea de consagrarse al teatro no sólo no perdió en intensidad sino que se impuso con mayor fuerza aun” (trad.: 360).²⁴² La determinación de ir a Weimar con la intención de encontrar a la compañía de Seiler, dirigida por Eckhof, y consagrarse al teatro (trad.: 364; al.: 401) marca el comienzo del siguiente y último estadio del desarrollo de la pasión teatral en Anton. Este, afirma el narrador, tiene el propósito de *resucitar* (*wieder aufstehen*) como actor en Weimar “después de haber muerto [en Hannover] como ciudadano” (trad.: 372).²⁴³ La última escena de la novela, en la que Anton, sin dinero alguno, deteriorado físicamente y después de un viaje destructivo hasta Leipzig, se entera de que el director de la compañía de teatro en la que había comenzado a trabajar se ha dado a la fuga con el dinero de todos (trad.: 489; al.: 519), es, como ya sugerimos, índice de que la *pasión teatral* de Anton Reiser no es superada en ningún momento. Nada más lejano al desarrollo de la *vocación disruptiva*, de la *pasión teatral* de un Wilhelm Meister en los *Lehrjahre* goetheanos.

²³⁹ “[E]ine Art von Achtung” (al.: 377).

²⁴⁰ “Theater – und reisen – wurden unvermerkt die beiden herrschenden Vorstellungen in seiner Einbildungskraft” (al.: 379).

²⁴¹ “Überdem war sein Kopf nun wieder beständig mit Phantasien erfüllt” (al.: 384). “Es bildeten sich nun schon Schrifstellerprojekte in seinem Kopfe – er wollte ein Trauerspiel [...] schreiben” (íd.).

²⁴² “Der Gedanke, sich dem Theater zu widmen, bekam daher, statt niedergedrückt zu werden, noch immer mehr Gewalt über ihn” (al.: 398).

²⁴³ “[N]achdem er [...] bürgerlich gestorben wäre” (al.: 409).

4.2.1.5.3. La vocación y su relación con la subjetividad patológica

A diferencia de otros héroes de *Bildungsromane*, Anton no supera su *subjetividad patológico-idealista* en un sentido *realista*. Es un *soñador* (*Schwärmer*) de comienzo a fin (Schings, 1977: 226-234). La escena final alude al hecho de que su *pasión teatral*, jamás vencida por una *renuncia*, lo ha conducido al desastre formativo. Ya hemos referido a esto al estudiar los contenidos de la *vocación disruptiva* en Anton Reiser. ¿Por qué podemos decir que la vocación disruptiva es reflejo de un tipo de subjetividad patológica, enfermiza, idealista? ¿Por qué no puede Anton *superarla* en el sentido en que lo hacen otros héroes de novelas de formación (Wilhelm Meister, Heinrich Lee)? El deseo de *convertirse en predicador-estudiar-ser actor* es resultado de un proceso de *alienación* (*Entfremdung*) psicológicamente complejo (Völkel, 1991: 43, 50s. y 62). Los dos datos primarios son el odio de los padres (que nunca, por ejemplo, lo acarician [trad.: 27; al.: 91]) y su educación quietista-pietista,²⁴⁴ de un lado, y, de otro, el concomitante *complejo de inferioridad*, el *odio de sí mismo* (*Selbsthaß*), la *falta de confianza en sí mismo* (*Mangel an Selbstgefühl*), esto es, la inexistencia de una autonomía à la *Emile* (Völkel, 1991: 50), que hace de Anton Reiser una víctima de la opinión de los demás (íd.). En este vivir *fuera de sí mismo* se verifica precisamente aquel proceso de alienación social. Pues bien: el complejo de inferioridad lo conduce a buscar formas de realización compensatorias por medio de un exagerado desarrollo de la *imaginación* (*Einbildungskraft*)²⁴⁵ y la creación de un *mundo de fantasía alternativo al real* (Selbmann, 1994: 51).²⁴⁶ Moritz es el primero, en la historia del *Bildungsroman*, en pensar la *imaginación* y la *fantasía* –en su función compensatoria de un malestar de índole psicológica– como problema formativo del héroe novelesco (Béguin, 1992: 52).²⁴⁷ Las diferentes variantes de la vocación disruptiva (y sobre todo su *pasión teatral*) de Anton Reiser obedecen, precisamente, a esto (Völkel, 1991: 51).²⁴⁸

²⁴⁴ El método educativo de Madame Guyon –de quien es fiel seguidor el padre de Anton Reiser– se basa, como muestra Simonis, en el tratado *Les vrais principes de l'éducation chrétienne des enfants* de P. Poiret, según el cual “man müsse Kinder nicht nur zum Gottes- und Nächstenliebe, sondern auch zum ‘Selbsthaß’ erziehen” (Simonis, 1992: 54).

²⁴⁵ En su *Melancholie und Aufklärung*, Schings interpreta la melancolía de Anton Reiser como *hipertrofia de la imaginación* (1977: 229).

²⁴⁶ “Reisers Einbildungskraft ist [...] allerdings [...] pejorativ verwendet und meint eine übersteigerte Form der identifikatorischen Phantasie” (Selbmann, 1994: 51).

²⁴⁷ Wagner-Egelhaaf recuerda la influencia del empirismo sobre la revista *Magazin zur Erfahrungsseelenkunde* (2000: 152s). La idea de que el conocimiento proviene de la experiencia permite entender, entre otras cosas, el rol negativo de la imaginación en la novela *Anton Reiser* –de hecho, Moritz analiza en su revista la personalidad de

La *vocación disruptiva* –de estudiar para predicar, de actuar: es decir, de *aparecer públicamente ante los demás*– es explicable en primer término en vista de la *lectomanía* del héroe. Hay una íntima relación entre lectura, el desarrollo amorfo de la imaginación y la *vocación disruptiva*.²⁴⁹ Sabemos que a los ocho años, cuando su padre le enseña a leer, nacen en Anton unas ansias insaciables de lectura: encuentra allí un bálsamo contra el mundo real y forma “un mundo antinatural idealista” (trad.: 31).²⁵⁰ Este es el primer momento en el desarrollo de Anton en el que se verifica que la lectura cumple la función de crear un mundo alternativo respecto del real.²⁵¹ Más tarde, en la casa de von Fleischbein, lee, entre otras cosas, la *Acerra philologica* (colección de leyendas de la Antigüedad Clásica) y el *Télémaque* de Fenelón. El narrador explica que Anton funde todas esas lecturas en su mente dando lugar así a “la más singular combinación de ideas” (trad.: 41).²⁵² La madre cumple un rol importante en el desarrollo de la capacidad imaginativa del héroe: es gracias a ella, como ya indicamos, que el niño accede a la lectura de las novelas prohibidas por el padre (además de que ella le cuenta historias que lo atemorizan; trad.: 47s.; al.: 110). En casa del sombrero Lobenstein, donde es sometido a toda clase de humillaciones y vejámenes, emplea su imaginación con motivos compensatorios (trad.: 70; al.: 129s.). Lo único que alivia su situación es su fantasía, de tinte religioso, relativa al “sacrificio [y la] entrega total” (trad.: 84).²⁵³ Es significativo que, como vimos, sea en esta época que nace la *vocación disruptiva* en Anton Reiser.

Anton desde esta óptica–. El pietismo como estructura de pensamiento depravadora de la individualidad juega, en este punto, un rol destacado (cf. vol. 7 de la revista).

²⁴⁸ En este sentido, no coincidimos con un autor como Béguin, que procura ampliar el sentido del *malestar* de Anton Reiser: no lo entiende en términos estrictamente psicológicos, sino más bien metafísicos (Béguin, 1992: 59s.). En cualquier caso: los “abismos metafísicos” a los que alude el autor de *L’Ame romantique et le rêve* son explicados, en la novela, a partir del fenómeno originario psicológico que constituye el inextricable vínculo odio paterno-complejo de inferioridad.

²⁴⁹ Minden sostiene a este respecto que “one of the most striking things about *Anton Reiser* is that it deals critically with the effects of literature upon the subjective life” (1997: 87).

²⁵⁰ “[E]ine unnatürliche idealische Welt” (al.: 95). Acerca de este importante pasaje, dice Selbmann: “schon in seinem Elternhaus flüchtet sich Reiser als Reaktion auf die Unterdrückung elementarer Bedürfnisse in eine Phantasiewelt des Lesens” (Selbmann, 1994: 50). En la misma línea, Simonis: “der Erzähler [analysiert] im *Reiser* Antons Lektüre abwertend als Ersatzhandlung, sein Lese-Erlebnis als Kompensation. Sprachliche Anklänge an Rousseau sind unverkennbar, wenn es heißt, Anton werde aus der ‘natürlichen Kinderwelt’ in eine ‘unnatürliche Welt’ verdrängt” (Simonis, 1992: 63).

²⁵¹ Más adelante se lee, acerca de Anton, que “desde su niñez, sus diversiones estaban basadas sobre todo en la capacidad imaginativa, y eso le resarcía en cierto modo de la falta de los placeres juveniles auténticos que otros disfrutaban plenamente” [“So bestanden von seiner Kindheit auf Seine eigentlichen Vergnügungen größtenteils in der Einbildungskraft, und er wurde dadurch einigermaßen für den Mangel der wirklichen Jugendfreuden, die andre in vollem Maße genießen, schadlos gehalten”] (trad.: 155; al.: 208).

²⁵² “[D]ie sonderbarste Ideenkombination” (al.: 104).

²⁵³ “Aufopferung, gänzlicher Hingebung” (al.: 143).

Más fuerte aun es la función compensatoria de la lectura durante los años que pasa en la Escuela Superior: ahora se trata de *escapar* de las burlas y el desprecio de los demás estudiantes (trad.: 197ss.; al.: 249ss.). Cuando incluso el rector, que hasta entonces lo favorecía, comienza a mostrarle su desprecio, Anton empieza a “leer con una especie de furia” (trad.: 202).²⁵⁴ “La lectura se había convertido de pronto para él en una necesidad como pueda serlo para los orientales el opio con que adormecen deleitablemente los sentidos” (trad.: 204), comenta el narrador.²⁵⁵ Más tarde, Anton sufre durante un año de dolores de cabeza, a causa de la maldición que le ha echado su padre. El narrador comenta, al respecto: “lo único que le aliviaba los dolores de cabeza era tenderse de espaldas en la cama. Por eso, permanecía muchas veces días enteros en esa posición, leyendo” (trad.: 260).²⁵⁶ En otro pasaje, se lee: “la exagerada veneración que Reiser sentía por poetas y escritores aumentó más que disminuyó con los años. No podía imaginarse dicha mayor que poder acceder algún día a aquellos círculos. Pues sólo en sueños se atrevía a concebir una dicha así” (trad.: 297).²⁵⁷

La *lectomanía* está en íntima vinculación con la *teatromanía*. Las *tentativas teatrales* (*Theterbestrebungen*) de Anton deben ser pensadas, también, además de como manifestación de un deseo disruptivo respecto del mandato paterno, como *huida a un mundo de fantasía* (Selbmann, 1994: 50). Lo que lo atrae del teatro es, desde el primer momento, la posibilidad de olvidar su realidad: “lo que deseaba era un papel emotivo, en que pudiese hablar con mucha vehemencia e identificarse con una serie de sentimientos que tanto le gustaban y que no tenían cabida en su mundo real, tan mezquino”. Se volvía “a encontrar a sí mismo en las obras de teatro, después de haber estado casi perdido en su mundo real”. En el teatro, continúa el narrador, “su imaginación encontraba un radio de acción mucho mayor” (trad.: 186s.).²⁵⁸ Cuando llega a Hannover la compañía de Ackermann que representa, la primera noche, *Emilia Galotti*, Anton

²⁵⁴ “[M]it einer Art von Wut” (al.: 254).

²⁵⁵ “Das Lesen war ihm nun einmal so zum Bedürfnis geworden, wie es den Morgenländern das Opium sein mag, wodurch sie ihre Sinne in eine angenehme Betäubung bringen” (al.: 255).

²⁵⁶ “Die einzige Linderung bei seinen Kopfschmerzen war, wenn er ausgestreckt rücklings auf dem Bette liegen konnte – in dieser Stellung blieb er denn oft ganze Tage lang, und las” (al.: 305).

²⁵⁷ “Diese ausschweifende Ehrfurcht gegen Dichter und Schriftsteller nahm nachher mehr zu als ab; er konnte sich kein größeres Glück denken, als dereinst einmal in diesem Zirkel Zutritt zu haben – denn er wagte es nicht, sich ein solches Glück anders, als im Traume vorzuspiegeln” (al.: 338).

²⁵⁸ “Er wünschte sich denn eine recht affektvolle Rolle, wo er mit dem größten Pathos reden und sich eine Reihe von Empfindungen versetzen könnte, die er so gern hatte, und sie doch in seiner wirklichen Welt, wo alles so kahl so armselig zuzuging, nicht haben konnte”; “In dem Schauspiel schien er sich gleichsam wieder zu finden, nachdem er sich in seiner wirklichen Welt beinahe verloren hatte”; “hier fand seine Phantasie einen weit größern Spielraum” (al.: 238s.).

pone, de un modo fatídico, todas sus esperanzas en el teatro (trad.: 220).²⁵⁹ Sabemos, por otro lado, que el héroe asiste a las funciones todas las noches, que en las representaciones se identifica siempre con los *descarriados* y que, a causa de este tipo de vida, las condiciones materiales de su existencia empeoraban (trad.: 223; al. 270). De hecho, el rector lo echa de su casa por esta razón (trad.: 224; al.: 273). Es importante, más tarde, el episodio de la *humillación en el parque público*, en el que se evidencia la relación a la que nos estamos refiriendo entre el *complejo de inferioridad* de Anton y su *teatromanía*. Una tarde, mientras pasea por un parque público, se cruza con unos compañeros del grupo de teatro, que inesperadamente se burlan de él. Anton no puede defenderse y deja el lugar. Así piensa: “¿cuál era la razón de que llevase como una señal en la frente para que el mundo se burlase de él?” (trad.: 364).²⁶⁰ El narrador explica:

era aquella inexcusable parálisis psíquica, causada por el rechazo de sus propios padres y que él no había logrado superar desde sus días infantiles. Le era imposible considerar a nadie como igual a él. [...] [c]uando alguien le declaraba su amistad, siempre le parecía como si el otro se rebajara. [C]omo creía que podía ser despreciado, era despreciado de verdad. Y él ya tenía muchas veces por desprecio lo que otra persona más segura de sí misma nunca hubiese considerado como tal (trad.: 365).²⁶¹

La resolución de emprender el viaje en busca de Goethe o Eckhof, con el fin de “resucitar” como actor en Weimar, después de haber muerto en Hannover como ciudadano (trad.: 372; al.: 409), se deriva en parte de la humillación sufrida en el parque público. Se evidencia en este episodio, y en el comentario del narrador, la solidaridad íntima entre el *complejo de inferioridad* y la *teatromanía como compensación patológica*. Tras el fracaso con Eckhof sucede, por su parte, algo singular: Anton Reiser deviene un fabulador, atraviesa un proceso de *autoengaño* compensatorio. Se trata de una nueva dimensión patológica de la *pasión teatral* (de su visión alienada de la realidad), de un mecanismo de “refugio en el papel representado y [de] transformación de la existencia en un teatro de sueño” (Béguin, 1992: 60). Así, Anton piensa, en efecto, que

²⁵⁹ “Er dachte von nun an keinen andern gedanken mehr, als das *Theater*, und schien nun für alle seine Aussichten und Hoffnungen im Leben gänzlich *verloren* zu sein” (al.: 270).

²⁶⁰ “Woher kam es denn auch, daß er zum Spott der Welt gleichsam an der Stirne gebrandmarkt war?” (al.: 402).

²⁶¹ “Es war die unverantwortliche Seelenlähmung durch das zurücksetzende Betragen seiner eignen Eltern gegen ihn, die er von seiner Kindheit an noch nicht hatte wieder vermindern können. – Es war ihm unmöglich geworden, jemanden außer sich, *wie seines Gleichen* zu betrachten – jeder schien ihm auf irgend eine Art *wichtiger, bedeutender* in der Welt, als er, zu sein – daher deuchten ihm Freundschaftsbezeugungen von andern gegen ihn immer eine Art von *Herablassung* – weil er nun *glaubte, verachtet werden zu können*, so wurde er wirklich verachtet – und ihm schien oft das schon Verachtung, was ein anderer, mit mehr Selbstgefühl, nie würde dafür genommen haben” (al.: 402).

su vida no le parecía lo suficientemente novelesca. Había querido ser actor y no se había cumplido su deseo: ¡qué papel tan insípido era aquel! Tenía que haber cometido algún delito que le hiciera andar errante de un lado a otro. Ese delito se lo imaginó de la siguiente manera: él estudiaba en la universidad de Gotinga junto con el joven aristócrata a quien había dado clase en Hannover. Ese joven lo había desafiado una vez que estaba bebido [...] [y él le habría dado muerte] (trad.: 426).²⁶²

“Esta fabulación” (*Erdichtung*), comenta el narrador, “se le impuso casi como una verdad durante su vagabundeo por el campo; soñaba con ella cuando se dormía; veía a su enemigo caído en medio de un charco de sangre” (trad. íd.).²⁶³ Llega incluso a confesarle esta *falta* al párroco de una aldea por la que pasa (trad.: 427; al.: 459).²⁶⁴ El irracional viaje final a Leipzig, así pues, es fruto de una vida que, para Anton, no es lo suficientemente novelesca. La *vocación disruptiva*, la pasión teatral, es explicable en último término, como queda demostrado, en tanto *subjetividad patológica*, esto es, como *compensación* de una radical falta de satisfacción en la realidad.

4.2.1.5.4. La derrota de la razón

La no superación de la *subjetividad patológica* implica que la *razón* no pueda imponerse en la comprensión de la vida de Anton Reiser. “Angst und Melancholie werden von der Vernunft nie beherrscht” afirma, al respecto, Paul (Paul: 1998: 97), que entiende la novela de Moritz en los términos de una *unmögliche Aufklärung*. El narrador de la novela alude a esto mismo cuando explica las razones de por qué Anton abandona Hannover con la quimérica intención de

²⁶² “Nun war ihm aber sein Schicksal nicht romanhaft genug. Daß er hatte Schauspieler werden wollen, und sein Wunsch mißlungen war, das war eine abgeschmackte Rolle, die er spielte – er mußte irgend ein Verbrechen begangen haben, das ihn in der Irre umhertrieb; ein solches Verbrechen dachte er sich nun aus: er stellte sich vor, daß er mit dem jungen Edelmann, den er in H... unterrichtete, die Universität in Göttingen bezogen, und von diesem im Trunk zum Zweikamp genötigt worden wäre, wo er sich bloß verteidigt, und jener wütend in seinen Degen gerannt sei, worauf er die Flucht genommen habe, ohne zu wissen, ob jener tot oder lebend sei” (al. 458).

²⁶³ “Diese von ihm selbst gemachte Erdichtung drängte sich ihm bei seinem Herumirren im Felde, fast wie eine Wahrheit auf, er träumte davon, wenn er einschlief; er sah seinen Gegner im Blute liegen” (al.: 459).

²⁶⁴ Resulta significativo, por otro lado, que sea precisamente en esta etapa de *exacerbación de la subjetividad patológica* –cuya función es compensar emocionalmente por lo que no se ha alcanzado en la realidad: esto es, en el caso de Anton, convertirse en un actor famoso– que el héroe del *Anton Reiser* adquiere conciencia –por primera y única vez en toda la novela– de sus errores formativos cometidos y de la posibilidad de un remiendo de los mismos. Dos de las fabulaciones del héroe señalan en este sentido: en primer lugar, le dice a un encuadernador con el que viaja a Erfurt que es aprendiz de zapatero. Le parece, explica el narrador, que mediante esta mentira “adquiría una especie de dignidad, pues así era alguien, pero quien corre tras una quimera creada por su imaginación, no es nadie” [“[U]nd fand ordentlich eine Art von Würde darin; indem er sich einen Schuhknecht nannte; denn als ein solcher war er doch etwas, als einer der ein bloßer Blendwerk seiner Phantasie verfolgte, war er nichts”] (trad.: 430; al.: 462). En segundo lugar, cuando el doctor Froriep quiere saber acerca de su vida, Anton le comenta que un escrito suyo mal interpretado le había acarreado el odio de un noble de Hannover, por lo que había tenido que marcharse, y que luego había querido dedicarse al teatro, pero pronto se había dado cuenta de lo perjudicial que hubiera sido eso para su futuro, por lo que ahora quería proseguir sus estudios en Erfurt (trad.: 436; al.: 468). Se trata de unos instantes de lucidez que, en última instancia, no tienen importancia real en la conciencia del héroe, no acarrear consecuencias o determinaciones concretas.

encontrarse con Goethe en Weimar: sus deseos irracionales, afirma, libres de trabas, tenían ya la entera *supremacía sobre la razón* (trad.: 371; al.: 408). Es más: como ya mostramos, Anton tiene el propósito de “resucitar” como actor en Weimar “después de haber muerto [en Hannover] como ciudadano” (trad.: 372; al.: 409). Se trata del *irracional* reverso del camino *racional* seguido por Wilhelm Meister, quien precisamente abandona la vida diletante como actor para convertirse en padre y ciudadano. Lo mismo puede pensarse de lo que dijimos más arriba respecto del único momento en la novela en que Anton Reiser *trabaja regularmente*. Las *clases particulares*, que le permiten al héroe ganarse su sustento por primera y única vez en su vida, suponen un máximo de sensatez en su desarrollo (regulación del tiempo, administración del dinero, preparación de las clases, buena presencia, etc.). Mas el derroche en términos económicos (trad.: 324; al.: 364), así como su *recaída* en el teatro, delatan el carácter meramente temporario de aquella racionalidad de vida alcanzada por Anton Reiser.

La *visión racional* la alcanza Anton únicamente en un instante de *exacerbación patológica*: cuando comienza a mentir acerca de su pasado: al párroco de aldea, al doctor Froriep y, entre otros, al encuadernador con el que viaja a pie a Erfurt. A este, en particular, le asegura que viaja en calidad de *aprendiz de zapatero*. La razón de esa mentira es que Anton creía adquirir mediante la misma “una especie de dignidad, pues así era alguien”, mientras que “quien corre tras una quimera creada por su imaginación no es nadie” (trad.: 430).²⁶⁵ El *mandato del padre* surge en el héroe de este modo inconsciente, en medio de un estado de enajenación. En la lógica del subgénero novelístico *Bildungsroman*, si Reiser se convirtiera en zapatero, haría lo que hacen los héroes del mismo: renunciar a las quimeras, integrarse a la sociedad por la vía del *trabajo útil* reconciliándose así con el mandato paterno. Se trata del *súmmum* de racionalidad al que aspira, en términos ideales y apriorísticos, el subgénero. Nada más lejos, por supuesto, del *Anton Reiser*.

4.2.2. Sexualidad ausente

La sexualidad no se desarrolla en absoluto en Anton Reiser: ni siquiera al nivel del deseo.²⁶⁶ La culpa religiosa heredada del hogar paterno es un primer factor a tener en cuenta a la hora de explicar esa ausencia. Más tarde, la idea de la *culpa* es reforzada en la conciencia de Anton por la señora Filter, la esposa del oboísta que le da de comer una vez por semana tras la partida de sus

²⁶⁵ “[U]nd fand ordentlich eine Art von Würde darin; indem er sich einen Schuhknecht nannte; denn als ein solcher war er doch etwas, als einer der ein bloßer Blendwerk seiner Phantasie verfolgte, war er nichts” (al.: 463).

²⁶⁶ Para otra perspectiva acerca de este mismo motivo, v. Peters, 1997.

padres: el día en que Reiser toma la comunión (una semana después de la confirmación), lo alecciona acerca de la necesidad de mantenerse alejado del pecado, del deseo carnal (trad.: 157; al.: 210). Anton se promete esto último íntimamente. Además, se lee, un temor religioso lo impulsa a ello (íd.). Más adelante: cae la sospecha sobre Anton de que es un licencioso. Así lo explica el narrador: “Reiser estaba tan lejos de eso que tres años después, [leyendo] un libro de anatomía, se le abrieron los ojos en cuanto a ciertas cosas de las que en aquel entonces aún tenía una idea muy oscura y confusa” (trad.: 250).²⁶⁷ En otra ocasión le explica a su amigo y doble eróticamente exitoso Philipp Reiser (Minden, 1997: 89) en una carta que sus penas nunca son de amor, aspecto de la vida en el que “no sentía el menor interés [...], pues nunca se había propuesto conquistar el amor de una muchacha, ya que le parecía completamente imposible que, dado su mal atuendo y el desprecio que todos sentían por él, tuviera éxito en una empresa de ese género” (trad.: 279).²⁶⁸ Estas ideas son reforzadas luego (Anton tiene para ese entonces dieciocho años) por el narrador, quien afirma que Anton no sabe nada del amor ni le interesa, ya que “su apariencia exterior le parecía tan poco atractiva que había renunciado por completo a gustar a nadie” (trad.: 327).²⁶⁹

El *complejo de inferioridad* es determinante en la ausencia de todo tipo de sexualidad o de deseo sexual en Anton Reiser. En esta línea, Anton tiene alguna semejanza con Heinrich Lee. Mas en este último, si bien no tiene lugar experiencia erótica o sexual alguna, sí hay un desarrollo del deseo en ese sentido (piénsese en su inclinación instintiva por Judith). Por otro lado: en el *Grüner Heinrich* hay mujeres (Anna, Judith, Dorothea) que muestran un interés por el héroe, más allá de que este sea o no capaz de reconocerlo. El caso de *Anton Reiser* es mucho más

²⁶⁷ “Reiser war so weit hievon entfernt, daß ihm drei Jahre nachherm da er zufälliger Weise ein anatomisches Buch zu sehen bekam, über gewisse Dinge ein Licht aufging, wovon er damals seine Begriffe noch sehr dunkel und verworren waren” (al.: 296).

²⁶⁸ “Wofür nun Anton Reiser gar keinen Sinn hatte, dem es nie eingefallen war, sich die Liebe eines Mädchens zu erwerben, weil er es für ganz unmöglich hielt, daß ihm bei seiner schlechten Kleidung, und bei der allgemeinen Verachtung, der er ausgesetzt war, je ein solcher Versuch gelingen würde” (al.: 322). Es por esto, dicho sea de paso, que el héroe nunca alcanza a comprender el aspecto que se refiere a las penas de amor en su novela preferida, *Die Leiden des jungen Werthers* (trad.: 292; al.: 335).

²⁶⁹ [W]eil er gar nicht glaubte, daß er von einem Frauenzimmer je geliebt werden könnte – indem er sein ganzes Äußre einmal für so wenig empfehlend hielt, daß er gänzlich Verzicht darauf getan hatte, je zu gefallen” (al.: 366). Por último: ya en Erfurt, el doctor Froriep pide informes al rector Sextroh de Hannover, acerca de Anton. Este, llamativamente, le manda una nota laudatoria del joven. Tan sólo en un punto se refiere negativamente a Anton: debido a los paseos que daba Reiser por la noche, se había tenido de nuevo la sospecha de que llevaba una vida inmoral. El narrador lo explica así: “le imputaban así precisamente lo más ajeno a él, puesto que ya sólo lo opresivo de su situación, su desprecio de sí mismo e incluso sus extravagancias lo mantenían apartado de tal género de vida” [“[U]nd ihn also gerade einer Sache beschuldigte, wovon er am weitesten entfernt war, weil er schon durch das Drückende seines Zustandes, durch seine Selbstverachtung, und selbst durch seine Schwärmereien davon abgehalten wurde”] (trad.: 451; al.: 482).

radical: Anton es un joven asexuado por las diversas circunstancias de su vida. En otros términos: la represión del deseo sexual es en él tan profunda y prematura, que se produce la apariencia, hasta el final de la novela, de que se trata de un ser humano asexuado. Nada más lejos de Wilhelm Meister, que atraviesa un proceso de autodescubrimiento sexual que concluye en la decisión madura y racional de refrenar sus pasiones por la vía de un matrimonio con Natalie. En *Anton Reiser*, al no haber sexualidad, tampoco hay *renuncia*, pues esta se hace superflua. Este carácter innecesario de la *renuncia a la sexualidad pasional* es la manifestación más radical de este motivo contenidístico de la estructura que organiza el subgénero *Bildungsroman*.

4.2.3. Mito y logos

Los problemas a la hora de encontrar un equilibrio entre *mundo interior* y *mundo exterior* están representados en las novelas de formación de diversos modos: uno de ellos se da cuando el héroe tiene una *vocación asocial demasiado intensa* (ya hemos estudiado esto), explicable por eso mismo en los términos de una *subjetividad patológica*, i. e. una *imaginación* excesivamente desarrollada que conduce a la confusión entre fantasía y realidad. En este apartado analizamos la *tendencia exacerbada a la melancolía* como manifestación de la imposibilidad del equilibrio *interioridad-exterioridad*, así como la cuestión de la escritura autobiográfica de Anton Reiser como medio de recomposición poética de ese equilibrio que es, para él, inalcanzable en la praxis. Mostramos, a su vez, que aquella imposibilidad patológica de *olvidar parte del pasado* tiene otras dos manifestaciones: una *capacidad sensorial sobrenatural-anormal* (que relaciona al héroe del *Reiser* con, por ejemplo, Oskar Matzerath) y, en un plano externo, el simbólico *deterioro físico* de Anton Reiser (que puede ser puesto en relación, por su parte, con lo que le sucede a personajes secundarios como Werner o el padre de Heinrich Drendorf). Finalmente, nos referimos a la *pobreza* del héroe (a la imposibilidad de progresar en la adquisición de dinero), también, como índice de inmadurez e irracionalidad y, por ello, de desequilibrio, de inadecuación entre el mundo interior y la realidad objetiva.

4.2.3.1. El recuerdo y el olvido

Una de las conclusiones que saca Anton de las *noches shakespearneas* junto a Philipp Reiser, tras un periodo de desolación anímica, es que “él [mismo] había desaparecido de su propio ser y que tenía que *buscarse otra vez a sí mismo en la serie de recuerdos del pasado*. Sentía que la

existencia sólo se mantenía gracias a aquella cadena ininterrumpida de recuerdos” (trad.: 269).²⁷⁰ Hay, en la mente del héroe, una *idea fija* que lo hace melancólico (v. Sauder, 1974: 148s.): la de su poca valía personal. La recordación neurótica –que funciona aquí como una dimensión específica de la melancolía– tiene, en este marco, la función de actualizarla y reforzarla. El carácter neurótico de la recordación –mucho antes incluso de la lectura de Shakespeare– se explica en dos sentidos diversos. En primer lugar, porque Anton lo recuerda todo, siempre: la melancolía, como dijimos, es el rasgo básico de su carácter. En el *Anton Reiser*, afirma Paul en este sentido, “la melancolía nunca [logra] ser dominad[a] por la razón” (Paul, 1998: 97). En segundo lugar, por su parte: los recuerdos se confunden, en la conciencia de Anton, con el momento presente. Se trata de una “memoria espontánea” que produce, a cada momento, una intensa “sensación de realidad” (Béguin, 1992: 55). El carácter neurótico de la recordación (en estos dos sentidos) es, así, determinante en la novela de Moritz.

Los sucesos, por lo general negativos, de su pasado, son *actualizados* una y otra vez en su memoria: desde las primeras impresiones negativas de la infancia (trad.: 28; al.: 91), pasando por el proustiano²⁷¹ olor a barniz en lo de Lobenstein (trad.: 75; al.: 134) y la *compasiva tristeza* que le impide olvidar un episodio con una niña indigente y un juguete (trad.: 137; al.: 191), hasta la frialdad con la que lo despiden su amigo Philipp Reiser (trad.: 416; al.: 449) y las frases que, cual *red de sentido cosificada*, quedan grabadas en su memoria y lo martirizan una y otra vez: “¡Qué mozo más lerdo!”, le grita el inspector del colegio en ocasión de un absurdo ejercicio de deletreo (trad.: 119);²⁷² “Dios los cría y ellos se juntan”, le dice el subdirector del instituto de pobres en relación a una supuesta complicidad de Anton con otros alumnos (trad.: 165);²⁷³ “¡no me he dirigido a usted!”, le grita un comerciante de Hannover que invita a comer a un muchacho pero, al hacerlo, lo mira a él (trad.: 175);²⁷⁴ “¡ahí viene el fámulo!”, le dicen, en tono burlón, una y otra vez los estudiantes de la Escuela Superior, en alusión a que Anton es favorecido por el rector (trad.: 197);²⁷⁵ “es una verdadera estupidez”, le dice el rector Sextroh en una ocasión en que Anton se olvida de avisarle algo, lo cual provoca una *parálisis psíquica* en el héroe

²⁷⁰ “[S]o war es ihm nach einigem Nachdenken, *als ob er sich selbst entschwinden wäre – und sich erst in der Reihe seiner Erinnerungen an das Vergangene wieder suchen müßte*” (al.: 314).

²⁷¹ Existe “más de un aspecto en que las anotaciones de Moritz sobre la memoria y la imaginación anticipan la experiencia espiritual de Proust” (Béguin, 1992: 55).

²⁷² “*Dummer Knabe!*” (al.: 176).

²⁷³ “[G]leiche Brüder gleiche Kappen” (al.: 218).

²⁷⁴ “*Ich meine Ihn ja nicht!*” (al.: 227).

²⁷⁵ “[D]a kömmt der Famulus!” (al.: 249).

(*Seelenlähmung*; trad.: 214);²⁷⁶ “tengo el honor de despedirme de usted”, profiere el joven noble a quien Anton le da clases (trad.: 361; al.: 399).²⁷⁷

Ni siquiera los raros momentos de relativa felicidad le permiten *olvidar las humillaciones sufridas*. Esto es fundamental. Un importante –aunque temporario– *punto de giro* tiene lugar cuando –Anton tiene alrededor de dieciocho años– el Príncipe le da dinero para que se compre un traje y pueda participar de los ejercicios de declamación pública que organiza el director (trad.: 303; al.: 344). Lee en público una poesía de su autoría (*El ateo*) y se gana por primera vez el respeto de sus compañeros (trad.: 307; al.: 348). Anton adquiere fama de poeta y pronto recibe otra distinción.²⁷⁸ Al mismo tiempo, “por recomendación del rector y del pastor Marquard, que ahora habían puesto en él grandes esperanzas, pronto pudo impartir tantas clases que de ellas le resultaron unos ingresos mensuales bastante considerables” (trad.: 318).²⁷⁹ No obstante todo esto, Anton continúa preso de su melancolía: no logra olvidar el pasado, “debido a las innumerables ofensas y humillaciones que había sufrido desde la infancia” (trad.: 327).²⁸⁰ Algo parecido vuelve a ocurrir un año más tarde, en Erfurt. El doctor Froriep lo ha salvado de la miseria y ahora ha conseguido que el maestro de esgrima le de alojamiento y se encargue de proveerle comida. Tras esto se muda a la casa de un cervecero, pero al poco tiempo ya no puede pagarle y renacen en él ideas autodestructivas. Se lee, entonces, significativamente, que “todos sus recuerdos de infancia y juventud se le agolparon en la memoria” (trad.: 470) y que “la idea de que era una carga para su entorno inmediato empezó a perseguirle como un espíritu maligno” (id.).²⁸¹

En este contexto, el narrador emplea el término *joy of grief* (trad.: 329; al.: 368), que alude a un regocijo, por parte del héroe, por evocar un pasado doloroso y perjudicar así las posibilidades de felicidad presentes. Nada más alejado del héroe del Wilhelm Meister (o con un Fausto: piénsese en la *tragedia de Margarita*), quien, tras un proceso de maduración, olvida a

²⁷⁶ “[Es ist] ja eine wahre Dummheit” (al.: 264).

²⁷⁷ “*Ich habe die Ehre, mich Ihnen zu empfehlen*” (al.: 399).

²⁷⁸ El director “le dio el honroso encargo de componer, para el cumpleaños de la reina de Inglaterra, [...] un discurso en lengua alemana que también debía pronunciar durante los actos oficiales” (trad.: 314) [“Er erhielt nehmlich vom Direktor den ehrenvollen Auftrag, auf den Geniurtstag der Königin von England, welcher im Januar eintraf, eine deutsche Rede zu verfertigen, die er bei dieser Feierlichkeit halten sollte”] (al.: 354).

²⁷⁹ “Durch die Verwendung des Rektors und des Pastor M..., die nun beide wieder die beste Hoffnung von ihm geschöpft hatten, bekam er bald so viele Unterrichtsstunden, daß ihm eine für seine damaligen Bedürfnisse ziemlich beträchtliche monatliche Einnahme daraus erwuchs” (al.: 358).

²⁸⁰ “Zu diesem Gange der Empfindungen war nun einmal, durch alle die unzähligen Kränkungen und Demütigungen, die er von Jugend auf erlitten hatte, sein Gemüt gestimmt” (al.: 366).

²⁸¹ “Alle Erinnerungen aus seiner Jugend und Kindheit drängten sich zusammen”; “[d]er Gedanke des Lästigseins, und daß er von den Leuten, unter denen er lebte, gleichsam nur geduldet würde, machte ihm wiederum seine eigene Existenz verhaßt” (al.: 500).

Mariane, lo cual se constituye en condición de posibilidad de su recuperación anímica (v. *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, V, 16). Es llamativo que lo mismo le ocurre, hacia el final, en *Der grüne Heinrich*, al héroe, respecto de Dorothea (IV, 16). Anton, por el contrario, es incapaz de olvidar o, dicho de otro modo, de discernir entre lo que ya es parte del pasado y lo nuevo, lo que es producto de un cambio, de una maduración. En esta línea, el *recuerdo* cumple en el *Reiser* la función que en muchos textos románticos (piénsese en el *Ofterdingen*) tienen los sueños (Béguin, 1992: 57s.). En el *Reiser*, *el recuerdo de un mal pasado construye la realidad del mal en el momento presente*.

4.2.3.2. Capacidades sobrenaturales

Un hecho bastante marginal en la novela llama, con todo, la atención: Anton posee una capacidad *sobrenatural* o, al menos, *poco verosímil*, que es la de “introducirse en la [facultad] representativa de otra persona hasta olvidarse de sí mismo” (trad.: 386).²⁸² Se trata de una habilidad que posee desde la infancia y que lo conduce a, por ejemplo, identificarse con la visión de una mujer muy vieja en una posada de labriegos. Parece como si Anton fuera capaz de *salirse de sí mismo e introducirse por unos instantes en la mente de ella*: “se quedó ensimismado y empezó como a soñar despierto”, se lee, en relación al momento en que “poco a poco [se va identificando] con las ideas y pensamientos de aquella vieja” (trad.: 385s.).²⁸³ “Vivía así”, concluye el narrador, “una especie de doble vida, una en la imaginación y otra en la realidad” (trad.: 387).²⁸⁴ Este hecho, esta capacidad *sobrenatural* de Anton, está en relación con su *subjetividad patológica* (esto es, con un tipo de representación que no están en relación con las condiciones concretas de existencia) y con su condición de *outsider*. Resulta aun más significativo, con todo, si se la pone en relación con las características *poco realistas* de otros héroes de novelas que llevan a cabo una crítica bastante directa al subgénero *Bildungsroman*: piénsese en Oskar Matzerath, que puede romper cristales con la voz y detener su crecimiento físico a voluntad, o en Hans Schnier (*Ansichten eines Clowns*), que percibe olores por teléfono. Se puede pensar, en vista de esto: poseer una capacidad sobrenatural, fantástica (en el caso de los

²⁸² “Diese Art [...] sich in die Vorstellungen anderer Menschen hineinzudenken, und sich selbst darüber zu vergessen, klebte ihm von Kindheit an” (al.: 421).

²⁸³ “[N]un dachte er sich nach und nach in die Vorstellungen und Gedanken dieser alten Frau so sehr hinein, daß er sich selbst darüber vergaß” (al.: 420).

²⁸⁴ “Er lebte auf diese Weise gleichsam ein doppeltes Leben, eins in der Einbildung und eins in der Wirklichkeit” (al.: 421).

autores de la Posguerra esta está, evidentemente, exacerbada), va de la mano de la imposibilidad de integración, esto es, en líneas generales, de llevar a cabo un proceso de *renuncia*.

4.2.3.3. La simbología del deterioro físico

La subjetividad patológica de Anton, insuperada, tiene un correlato concreto en su deterioro físico paulatino. La alienación social del héroe implica su autodestrucción física (y viceversa). tal como ocurre, por ejemplo, con el Werner de los *Lehrjahre* goetheanos). Podemos suponer que el deterioro físico de Anton Reiser tiene su origen en las penurias a las que lo somete el sombrerero Lobenstein (más allá de que el héroe tiene, desde su nacimiento, una contextura física débil, razón por la cual a los ocho años se le declara “una especie de enfermedad consuntiva” (trad.: 31ss.):²⁸⁵ se lee que Lobenstein lo hace trabajar por encima de sus fuerzas, y que pensaba que “si no se podía sacar partido del alma de Anton, al menos había que sacar todo el partido posible de su cuerpo. Parecía considerarle ahora como un instrumento de trabajo que se desecha una vez utilizado” (trad.: 83).²⁸⁶ Se nos relata que “con el frío y el trabajo, las manos de Anton pronto fueron totalmente inservibles para el piano” y que “casi todas las semanas tenía que permanecer levantado varias veces por la noche, junto con el otro aprendiz, para sacar los sombreros teñidos de negro de la caldera de tinte hirviente y lavarlos a continuación en el río Oker, que pasaba junto a la casa, para lo cual al final era preciso hacer un agujero en el hielo” (trad.: 83).²⁸⁷ La consecuencia de este excesivo rigor laboral es que Anton contrae una enfermedad que le deja como secuela “una cierta apatía y abatimiento” (trad.: 97).²⁸⁸

Mas tarde, ya en Hannover, se explica que las burlas ignominiosas contra Anton generan su deterioro físico (trad.: 201ss.; al.: 153). Sabemos, por otro lado, que a los diecinueve años Anton parece una persona mucho más grande: se ha avejentado de forma prematura. Es por esto que el director de teatro de Gotha, Eckhof, no piensa en él a la hora de elegir un papel para el que se necesitaba alguien joven, y se lo da a otro que es, de hecho, mayor que Anton. En otra

²⁸⁵ “[E]ine Art von auszehrender Krankheit” (al.: 95).

²⁸⁶ “L... schien zu glauben, da nun mit Anton Seele doch weiter nichts anzufangen sei, so müsse man wenigstens von seinem Körper allen möglichen Gebrauch machen. Er schien ihn jetzt wie ein Werkzeug zu betrachten, das man wegwirft, wenn man es gebraucht hat” (al.: 142).

²⁸⁷ “Bald wurden Antons Hände durch den Frost un die Arbeit zum Klavierspielen gänzlich untauglich gemacht. – Er mußte fast alle Woche ein paarmal des Nachts mit dem andern Lehrburschen aufbleiben, um die geschwärtzten Hüte aus dem siedenden Färbekessel herausholen, und sie dann unmittelbar darauf in der vorbeifließenden Oker zu waschen, wo zu dem Ende erst eine Öffnung in das Eis mußte gehauen werden” (al.: 142).

²⁸⁸ “Eine gewisse Trägheit und Niedergeschlagenheit blieb aber demohngeachtet von dieser Krankheit zurück” (al.: 155).

ocasión, Eckhof le habla de Goethe, y le dice que este “tenía aproximadamente la misma estatura que Reiser pero un rostro agraciado” (trad.: 413).²⁸⁹ Esta es la reflexión del narrador al respecto: “así, privado de todos los goces de la juventud, ni siquiera le había quedado una apariencia juvenil” (trad.: 413).²⁹⁰ Más tarde, en Erfurt, Anton consigue algunos papeles en un grupo de teatro. Hay un hecho, con todo, que enturbia su felicidad: “notó que estaba empezando a quedarse calvo [...] justamente en el momento en que necesitaba más que nunca un cuerpo sin tacha” (trad.: 476).²⁹¹ Unos días más tarde “perdió todo el cabello” (trad.: 478). “La idea de tener que llevar peluca, cosa completamente insólita entre los estudiantes de Erfurt, le resultaba insoportable”, razón por la cual se muda a una posada en un barrio en las afueras y durante el día deambula por zonas deshabitadas (trad.: 478).²⁹² Este es, a grandes rasgos, el camino del deterioro físico de Anton.²⁹³ *El deterioro físico funciona en el Reiser como índice de la imposibilidad de una integración social satisfactoria.*

4.2.3.4. La escritura autobiográfica

La *subjetividad patológica* de Anton, su dependencia de la imaginación y la fantasía, tiene, en la novela, un *remedio* posible: la *escritura autobiográfica*. Se puede pensar que Anton Reiser logra un *equilibrio alternativo*, esto es, un *equilibrio* que no se realiza en la praxis, en el mundo de la vida, sino en la *escritura*, en la *literatura*. Si bien no supone una conciliación entre el *mundo interior* y el *mundo exterior* (como es normal en el *Bildungsroman*), sí al menos un *discernimiento* de la realidad y, en este sentido, una superación racional *sui generis* de la *subjetividad patológica*. Es en la capacidad autorreflexiva del héroe que hay que buscar el índice de su *maduración personal*. En esto se parece a otro héroe autobiógrafo como Heinrich Lee, y se distancia de un Wilhelm Meister, cuya capacidad de olvido es tan marcada, que incluso le resulta imposible pensar de un modo coherente en su propia vida pasada. La escritura autobiográfica, es dable postular, tiene un doble carácter: por un lado, como queda dicho, es signo de una

²⁸⁹ “Und ein andermal, als von Göthen gesprochen wurde, sagte Eckhoff, er sei ohngefähr von Reisers Statur, *aber gut physionomiert*” (al.: 446).

²⁹⁰ “[S]o daß bei dem Verlust aller Freuden der Jugend, auch nicht einmal der Anschein der Jugend ihm geblieben war” (al.: 446).

²⁹¹ “[E]r bemerkte, daß ihm der Verlust seines Haars drohte. Gerade jetzt also, da er einen Körper ohne Fehl am notwendigsten brauchte” (al.: 506).

²⁹² “[E]r mußte sein Haar verlieren”; “Der Gedanke, nunmehr in einer Perucke, welches unter den erfurter Studenten ganz etwas Ungewöhnliches war, erscheinen zu müssen, war ihm unerträglich” (al.: 508).

²⁹³ Es significativo en especial el motivo de la pérdida del cabello: Goethe, en su *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, lo usa también para denostar a Werner frente a la buena presencia de Wilhelm.

comunicación posible con los otros; por el otro, empero, está vinculada al *recuerdo del pasado*, y en tanto tal puede resultar *negativa* en la lógica del *Bildungsroman*.²⁹⁴

La evolución de Anton Reiser como autobiógrafo tiene tres etapas marcadas: en primer lugar, influido por Iffland, que lo ha acercado al mundo del teatro, concibe la idea de escribir la historia de su vida, mas sin éxito: “a veces le venía la idea de escribir su vida; pero el comienzo que le venía a la mente siempre acababa siendo semejante al de los Robinsones que él había leído, o sea, que había nacido en tal y tal año en Hannover, de padres pobres pero honrados, y así sucesivamente” (trad.: 189).²⁹⁵ En segundo término, más adelante nos enteramos, sorpresivamente, que hace ya un año que Anton lleva un diario en el que anota todo, hasta lo más irrelevante (trad.: 248; al.: 294). “En el fondo, Reiser vivía siempre una vida doble, una exterior y otra interior, muy diferente una de la otra, y su diario contaba precisamente la parte exterior, que no valía la pena de ser escrita”. La explicación de esto es que “aún no sabía observar la influencia de los sucesos exteriores y reales sobre su estado anímico” (trad.: 248).²⁹⁶ Finalmente, influido por las *noches shakespearianas* (trad.: 267; al.: 311) junto a su amigo-doble Philipp Reiser,²⁹⁷ concibe la idea de volver a llevar un diario, pero “ya no quería retener las pequeñas cosas exteriores que le acontecían, como antes, sino su *historia interior* y lo allí consignado entregárselo a su amigo en forma de carta” e iniciar un intercambio epistolar con él. “Tal ejercicio”, agrega el narrador, “fue lo primero que convirtió a Anton Reiser en escritor” (trad.: 268).²⁹⁸

Es en el carácter de autobiógrafo, y solo en él, que Anton logra *percibir la realidad* y quebrar momentáneamente el tipo de representación imaginario-fantásica que lo caracteriza. La

²⁹⁴ Tal es el caso de los *Lehrjahre*.

²⁹⁵ “[Z]uweilen fiel ihm [...] der Gedanke ein, sein Leben zu schreiben; der Anfang, den er sich dachte lief aber immer auf den Schlag der Robinsons hinaus, die er gelesen hatte, daß er nehmlich in dem und dem Jahre zu H... von armen doch ehrlichen Eltern geboren sei, und so sollte es denn weiter fortgehen” (al.: 240).

²⁹⁶ “Reiser lebte im Grunde immer ein doppeltes, ganz von einander verschiedenes inneres und äußeres Leben, und sein Tagebuch schilderte gerade den äußern Teil desselben, der gar nicht der Mühe wert war, aufgezeichnet zu werden. – Den Einfluß der äußern – wirklichen Vorfälle auf den innern Zustand seines Gemüts zu beobachten, verstand Reiser damals noch nicht” (al.: 294).

²⁹⁷ “Mit Hilfe der Shakespeare-Lektüre [...] gelingt es Reiser, die selbstzerstörerische Ich-Isolation aufzubrechen. In ganz ähnlicher Funktion ist die Shakespeare-Lektüre im *Wilhelm Meister* der Katalysator für eine Öffnung zur gesellschaftlichen Umwelt. Doch während Wilhelm Meister durch Jarno mit Hilfe der dramatischen Lektüre für ein *tätiges Leben* gewonnen und von Theater weggelockt werden soll, geschieht mit Reiser das Gegenteil. Reisers Lesebegierde ist die Schlüsselreiz, der das Theaterspiel als Trieb zur Selbstdarstellung und –ausprache erst auflöst” (Selbmann, 1994: 50).

²⁹⁸ “Er [wollte] aber nicht sowohl seine äußern geringfügigen Begebenheiten, wie ehemals, sondern die innere Geschichte seines Geistes aufzeichnen, und das, was er aufzeichnete, in Form eines Briefes an seinen freund richten”; “Diese Übung bildete Anton Reiser zuerst zum Schriftsteller” (al.: 312s.).

conciencia de sí mismo y de su posición social en calidad de autobiógrafo implican un modo particular de maduración, muy diferente, de hecho, del que tiene lugar en el caso de un *héroe positivo* como Wilhelm Meister: son allí *otros*, los miembros de la sociedad secreta, los que escriben la historia de sus años de aprendizaje. La *maduración* de Wilhelm se da en la *acción*, en el *mundo de la vida*. El caso de Anton Reiser preanuncia al Heinrich Lee de Keller (con algunas salvedades: Heinrich sí lleva a cabo un proceso de *renuncia* e integración social). Se trata, con todo, de una maduración unidimensional, meramente intelectual, consistente en la adquisición de “la capacidad de comprender mejor su infelicidad, así como sus causas internas y externas” (Paul, 1998: 94). En algún punto, en fin, Anton Reiser se forma *para ser escritor*. Se trata de una carrera artística, que lo emparenta con los desarrollos de los héroes de las novelas románticas. El vínculo con estas es, más allá de esto, muy laxo: el héroe moritziano *quiere* integrarse al mundo burgués; si queda al margen del mismo no es por su propia voluntad, como sí es el caso de un Heinrich von Offerdingen.

4.2.3.5. La pobreza y la condición de clase²⁹⁹

Anton Reiser, de orígenes muy humildes (su padre es un artesano pobre), gracias a sus estudios, se convierte en miembro de una *pequeña burguesía ilustrada*, pero nunca alcanza una posición económica firme, sino más bien lo contrario (llega incluso a padecer hambre), lo cual lo vuelve un *outsider* incluso al interior de esta clase social. En tanto no tiene dinero, es excluido por la propia burguesía. En tanto burgués, por su parte, le mortifica el tener que ser tratado con menosprecio por los nobles (en este último sentido su situación es semejante a la de un Werther). El *complejo de inferioridad* del héroe del *Reiser* es explicable así, también, en términos económico-monetarios y sociohistóricos (Schings, 1977: 5s.; Gauger, 2004).³⁰⁰

a) *La pobreza*. La pobreza de Anton Reiser (sobre todo asociada a las dificultades para tener una *vivienda, vestirse y comer*) es un factor de peso en sus problemas formativos (como lo es para varios héroes de Gottfried Keller: piénsese en Pancracio, en *Pankraz, der Schmoller*). Lo lleva a depender de otros y a sentirse incómodo en sociedad, lo cual genera en él sentimientos de

²⁹⁹ Para la relación entre la crítica social y las representaciones de la infancia en el *Anton Reiser* cf. Simonis, 1992: 67-79.

³⁰⁰ Afirma Schings en *Melancholie und Aufklärung* que es un error “die komplizierte seelische Verfassung Moritzens vorwiegend individualpsychologisch zu verstehen. Er leidet auf extreme Weise an den gleichen Erfahrungen wie viele seiner Generationsgenossen, bedrängt, von der politischen, sozialen und geistigen Situation der Zeit” (1977: 5ss.).

timidez, culpa y vergüenza. Es por esta misma razón que, en el *Emile*, el educando es de procedencia noble: “el experimento de crear al hombre autónomo habría estado condenado de antemano al fracaso si Emile se encontrara en una situación de dependencia social” (Völkel, 1991: 59). La *dependencia de terceros* se vuelve importante en el desarrollo del joven héroe a partir del momento en que se va a vivir (durante casi un año), a instancias del pastor Marquard, a la casa del matrimonio Filter (trad.: 142ss.; al.: 196ss.): empieza a sentir allí la “humillante idea de que él era una carga” (trad.: 146).³⁰¹ La raíz de este sentimiento es el odio y el desinterés de sus padres (poco antes se lee que el padre pensaba que “su hijo ya no podía en absoluto serle una carga” [trad.: 142]),³⁰² mas Anton nunca llega a ser consciente de esto. Estas sensaciones de odio de sí mismo se repiten una y otra vez en la novela: cuando el rector Sextroh, en cuya casa está viviendo, vuelve de sus vacaciones con su madre y obliga a Anton a mudarse al cuarto de la servidumbre, se lee que “tenía la sensación de estar de más” (trad.: 203).³⁰³ Este no es más que un ejemplo entre muchos.

La *incomodidad en sociedad* está vinculada sobre todo al hecho de que Anton viste siempre de forma desaliñada, a causa de su pobreza. Se trata, de nuevo, de una “herencia” paterna: recuérdese el episodio en el que el dueño de la casa en que vivían invita a los padres a cenar abajo, y estos dejan al niño encerrado en su habitación porque sienten vergüenza por el modo en que su está vestido (trad.: 36: al.: 98). Cuando, ya de adolescente y en condición de huésped de los Filter, ingresa en el coro (trad.: 177; al.: 229). Este sentimiento vuelve a hacerse presente: la señora Filter “mandó hacerle la capa [de corista] con unos delantales azules viejos” (trad.: 177),³⁰⁴ lo cual vuelve al joven héroe más tímido ante los demás. Esta situación se repite más tarde: la señora Filter había guardado bajo llave su traje nuevo, por lo que Anton tiene que asistir a la clase superior, “en la que estaba rodeado casi únicamente de jóvenes bien ataviados”, “vestido con una vieja chupa que le había dado el sombrerero Lobenstein” y que le quedaba corta (trad.: 191).³⁰⁵ Esto radicaliza su timidez en las clases, lo cual entre otras cosas genera el

³⁰¹ “[D]emütigende Gedanke des Lästigseins” (al.: 199).

³⁰² “[S]ein Sohn konnte auf keine Weise mehr zu Last fallen” (al.: 196).

³⁰³ “[E]s war ihm immer, als ob er gar nicht dazu gehörte” (al.: 254).

³⁰⁴ “[D]ie Frau F... [nähte] aus ein paar alten blauen Schürzen einen Mantel für ihn zusammen” (al.: 229).

³⁰⁵ “Hiezu kam nun noch, daß die Frau F..., ob er gleich von ihr weg zog, ihm doch sein neues Kleid einschloß, und er mit einem alten Rock, den er noch von dem Hutmacher L... hatte, Prima besuchen mußte, wo er neben sich fast lauter wohlgekleidete junge Leute sahe” (al.: 242).

desprecio del director y de sus condiscípulos.³⁰⁶ El mismo problema aparece cuando el director de la Escuela Superior organiza ejercicios públicos de declamación, con el inconveniente de que quien quería recitar en público debía poseer cuando menos una buena prenda de vestir, y Reiser “no tenía ninguna, pues aparte del traje confeccionado con el paño gris que usan los sirvientes, sólo tenía una casaca, y no se atrevía a presentarse en público con ninguna de estas prendas” (trad.: 303).³⁰⁷

b) *Burgueses y nobles o el problema wertheriano*. Anton Reiser es un pequeño burgués, como el Wilhelm de la *Theatralische Sendung*. Si bien el tratamiento de la cuestión social (del abismo existente entre pequeño burgueses y nobles) aparece marginalmente en algunos pasajes,³⁰⁸ es centralmente en el siguiente episodio que hay que buscar las connotaciones crítico-sociales de la imposibilidad de integración social del héroe y, en virtud de esto, su parentesco con la crítica a la sociedad nobiliaria en el *Werther* de Goethe. Un día, un joven noble a quien Anton daba clase

y con quien a veces solía conversar un poco en su habitación, le dijo que tenía el honor de despedirse antes de que se despidiera él. Probablemente creía, en efecto, que Reiser se disponía a marcharse y por tanto sólo se adelantaba un poco al decirle que se fuera, pero precisamente ese anticiparse fue una sorpresa horrible para Anton y le causó de golpe tal desaliento que, cuando ya había salido de la casa, permaneció inmóvil un rato y con los brazos caídos a lo largo del cuerpo [...]. En el fondo, lo que se adueñaba de él y le hacía odiar la vida era el sentimiento de la humanidad oprimida por las condiciones de vida de la burguesía: él tenía que dar clases a un joven noble, que le pagaba por ello y que, terminada la clase, podía ponerle cortésmente en la calle si le venía en gana. [...] ¿por qué le había tocado a él trabajar y a otro pagar? Si las circunstancias de su vida le hubiesen procurado felicidad y contento, él habría visto por doquier una finalidad y un orden, pero ahora todo le parecía contradicción, desorden y confusión (trad.: 362).³⁰⁹

³⁰⁶ Es por todas estas razones que Selbmann afirma que “Reisers Lebensgeschichte verläuft als kleinbürgerliche Bildungsgeschichte, oder vielmehr als Geschichte einer Bildungsverhinderung durch die Einflüsse des kleinbürgerlichen Milieus. Dieses Milieu, nicht Reiser, ist das Subjekt der Geschichte [...]. Die Darstellung der Handwerker- und Arbeitswelt ist prägend für Reisers Leben; das Milieu tritt über weite Strecken in die Funktion von Bildungseinflüssen” (Selbmann, 1994: 54).

³⁰⁷ “[A]ußer seinem Kleide von bedientenmäßigem grauen Tuche, [hatte er] nichts als einen alten Überrock” (al: 344).

³⁰⁸ Se alude a la dificultad de la amistad de Anton con Iffland a causa de que los padres de este “eran gente acomodada y distinguida, y Reiser era un pobre muchacho que vivía de la caridad de otros, pero que sin embargo odiaba a muerte la idea arrimarse de una manera u otra a los ricos” [“I...s Eltern waren reich und angesehen, und Reiser war ein armer Knabe, der von Wohltaten lebte, demohngeachtet aber den Gedanken bis in den Tod haßte, sich auf irgend eine Weise Reichen aufzudringen”] (trad.: 164; al.: 217).

³⁰⁹ “[E]in junger Edelmann, der er unterrichtete, und mit dem er sich auf der Stube desselben, manchmal noch ein wenig zu unterhalten pflegte [sagte zu ihm], *er habe die Ehre, sich ihm zu empfehlen*, ehe sich Reiser selbst noch empfohlen hatte. – Es war sehr wahrscheinlich, daß jener wirklich geglaubt hatte, Reiser mache Miene zum Weggehen, und also mit dem Abschiedskomplimente ein wenig zuvorkommend gewesen war – aber eben dies *zuvorkommende* war für Reiser so erschrecklich auffalend, und drückte auf einmal so sehr sein ganzes Wesen darnieder, daß er, da er schon hinaus war, noch eine Weile still stand, und ihm die Arme am Körper niedersanken”; “Im Gründe war es das Gefühl, *der durch bürgerliche Verhältnisse unterdrückten Menschheit*, das sich seiner hiebei

La *teatromanía* cumple el mismo rol que en la *Wilhelm Meisters theatralische Sendung* y en los primeros cinco libros del *Wilhelm Meisters Lehrjahre*: tiene una función compensatoria para los héroes pertenecientes a la pequeña (*Anton Reiser, Theatralische Sendung*) y a la gran (*Lehrjahre*) burguesía: “Die Wendung zum Theater als Selbstdarstellung im Ästhetischen gilt [...] als individueller Ausweg und dient zur Kompensation der sozialen Unterdrückung” (Selbmann, 1994: 49). “Anton ist”, en efecto, “unfähig, die Widersprüche des Kleinbürgertums zu überwinden, indem er in sich gekehrt die objektiven Ursachen seines Leidens aus einer reduktiv persönlichen Perspektive betrachtet” (Selbmann, 1994: 54). Mas el tratamiento de la cuestión social en el *Anton Reiser* es en extremo pasajero. La *teatromanía* no parece en realidad deberse tanto a la condición pequeñoburguesa del héroe como, tal como mostramos, a razones de índole psicológica. En esta línea: es posible explicar el sentimiento que le provocan a Anton las palabras de su aristócrata alumno también en un sentido psicológico: se trata del malestar que le provoca el verse obligado a trabajar para otro.³¹⁰ La importancia de este suceso en la psique del héroe es notoria, ya que es después del mismo que intenta suicidarse.

4.2.4. En busca de un educador

“Según ciertas ideas novelescas que se le habían metido en la cabeza, habría de ocurrir un día que un hombre noble se topase con él por la calle, notase en él algo insólito y lo tomase bajo su protección”, afirma el narrador respecto de Anton Reiser (trad.: 94).³¹¹ Alude así a un elemento fundamental de los *Bildungsromane*: la existencia de un personaje o grupo de personajes preocupados por la formación del héroe. En la novela de Moritz, el mundo configurado no ofrece

bemächtigte, und ihm das Leben verhaßt machte – er mußte einen jungen *Edelmann* unterrichten, der ihn dafür bezahlte, und ihm nach geendigter Stunde auf eine höfliche Art die Türe weisen konnte, wenn es ihm beliebte”; “warum erhielt er gerade die Rolle des *Arbeitenden* und ein anderer des *Bezahlenden*?”; “Hätten ihn seine Verhältnisse in der Welt *glücklich* und *zufrieden* gemacht, so würde er allenthalben Zweck und Ordnung gesehen haben, jetzt aber schien ihm alles Widerspruch, Unordnung, und Verwirrung” (al.: 399s.). Hollmer y Meier señalan que este pasaje remite directamente a las cartas de Werther a Wilhelm del 24 de diciembre y del 15 de marzo. Para un análisis del mismo, cf. por otra parte Gauger (2004: 45s.).

³¹⁰ Es llamativo el parecido entre este episodio y aquel en el que sufre una humillación de parte del sombrerero Lobenstein: cuando este lo hace cargar sobre su espalda una canasta llena de sombreros por la vía pública y “el tener que ir agachado [...] con la cerviz inclinada como un animal de carga, mientras su arrogante dueño y señor marchaba delante [...] le abatió por completo” [“Nur daß er itzt gebückt gehen, seinen Nacken unter das Joch beugen mußte, wie ein Lasttier, indes sein stolzer Gebieter vor ihm herging, das beugte zugleich seinen ganzen Mut darnieder”] (trad.: 111; al.: 168).

³¹¹ “[U]nd dann dachte er, weil zuweilen in den Romanen, durch ein solches klagendes Lied, das einer singt, Wunderlinge gewürkt werden, würde es auch ihm vielleicht gelingen, dadurch, daß er die Aufmerksamkeit irgend eines Menschenfreundes auf sich zöge, seinen Schicksal eine andere Wendung zu geben” (al.: 153).

garantía de formación alguna para el sujeto. No es casual, en este sentido, que Anton piense que no hay una racionalidad en su vida, y que, en consecuencia, la “existencia le pare[zca] obra de un azar ciego y atroz” (trad.: 278).³¹² Esto vincula el *Anton Reiser* con la novela de educación de Rousseau, y con su concepto de *perfectibilidad* como *corruptibilidad*. La experiencia teatral de Anton Reiser, por ejemplo, a diferencia de lo que ocurre con Wilhelm en la novela de Goethe, no es un escalón en el camino hacia un ideal utópico de perfección, sino un craso error fruto de una educación mal encauzada. Es precisamente la configuración de un *mundo contingente* lo que acerca a la novela de Moritz a la autobiografía y lo que la aleja, al menos en lo que respecta a su definición teórica fundada por Blanckenburg y continuada por la crítica literaria a partir de Karl Morgenstern, del idealista género del *Bildungsroman* (Voskamp, 1996: 480). Esto está en íntima relación con lo siguiente: no hay, en la novela, un *principio formador* positivo o, en otros términos, no hay ningún personaje o grupo de personajes que estén en condiciones de *guiar* adecuadamente al héroe (como la “Sociedad de la Torre” en el *Meister*, que tiene la capacidad de *ver* y *comprender* las disposiciones innatas del joven Wilhelm y que actúa en consecuencia). Es, en este sentido, más bien, una *undurchdringliche Vorsehung* –que solo persigue la perdición del héroe (Rattner/Danzer, 2004: 232)– la que guía los pasos del joven Anton Reiser. Hay, con todo, dos personajes que actúan *en parte* como *educadores* (más o menos malogrados): el pastor Marquard y el doctor Froriep.

Antes de analizar a estos dos personajes susceptibles de ser entendidos como *educadores conscientes de Anton*, es necesario aclarar que el *narrador* es el único que tiene la capacidad de comprender cabalmente lo que le sucede a Anton Reiser y de sacar conclusiones pedagógicas de ello (lo cual es muy diferente en los *Lehrjahre*).³¹³ Con todo, se trata de un narrador heterodiegético, no pertenece ontológicamente al mundo narrado en el que “habita” Anton. Es por esto que no tiene sentido alguno considerarlo como el *elemento consciente*: este tiene que estar, por definición, corporeizado en un personaje. El narrador del *Anton Reiser* es, en este sentido, categorialmente distinto, por ejemplo, al preceptor Jean-Jacques en el *Emile*, que sí

³¹² “[E]in Werk des schrecklichen blinden Ohngefährs” (al.: 321).

³¹³ Es interesante lo que sobre el narrador afirma Simonis: “eine aus der Erfahrungsseelenkunde entlehnte Fragetechnik dient dem Erzähler im *Anton Reiser* dazu, die Leser für die Psychologie des Jungen zu interessieren und dazu anzuregen, über die Ursachen der psychischen Phänomene, die sich an der kindlichen Hauptfigur beobachten lassen, nachzudenken. [...] Moritz’ pädagogisches Engagement kommt (...) in den immer wiederkehrenden Ermahnungen des Erzählers an Lehrende und Erzieher zum Ausdruck” (Simonis, 1992: 50s.).

habita el mundo narrado y sí puede, por eso, ser pensado como un personaje con función manipuladora positiva.

4.2.4.1. El pastor Marquard

Marquard se interesa por Anton cuando lo encuentra de casualidad peleándose con unos niños en la calle (trad.: 134; al.: 187). El domingo, en la catequesis, Marquard lo invita a que, al día siguiente, vaya a almorzar a su casa. “Parecía que por fin había alguien que se interesaba un poco por él”, piensa Anton, que pasa la noche casi sin dormir (trad.: 135).³¹⁴ El lunes, “durante toda la conversación, Reiser creía notar por los gestos y el comportamiento del pastor Marquard que este seguía guardándose para sí algo importante que le diría en su momento”. Este presentimiento se ve abonado por “las misteriosas palabras del sacristán militar” que, en las clases, solía decirle a Anton que se anduviera con cuidado y que “piense que está siendo observado muy atentamente. Se están preparando cosas importantes en relación con su persona” (trad.: 135).³¹⁵ Se genera así la sensación de que Anton está siendo *guiado* por algún agente no revelado, o por el interés empático del pastor Marquard. “Se tomaban disposiciones a causa suya, a causa de un chico cuyos propios padres ni siquiera lo habían considerado digno de su atención. [...] no necesito decir qué maravillosos sueños y qué perspectivas habían nacido en la imaginación de Reiser” (trad.: 141), comenta el narrador. Finalmente se devela el misterio: “a instancias del pastor Marquard, el príncipe Carlos tomaría bajo su protección al joven Reiser y le pasaría una pensión mensual. Así, Reiser se había liberado de las preocupaciones tocantes a su porvenir” (id.). “Su pecho”, concluye el narrador, “rebosaba gratitud hacia la Providencia” (trad.: 142).³¹⁶ Mas todo, hay que aclarar que el alcance formativo del pastor Marquard es muy limitado: no posee un *plan educativo* para Anton.

³¹⁴ “[E]s schien, als ob sich irgend ein Mensch einmal näher um ihn bekümmern wollte” (al.: 189).

³¹⁵ “Bei dem allen glaubte Reiser in den Mienen und dem Betragen des Pastor M... zu lesen, daß er noch irgend etwas Wichtiges zurück behielte, welches er ihm zu seiner Zeit sagen würde”; “in dieser Vermutung wurde er noch mehr durch die geheimnisvollen Ausdrücke des Garnisonküsters bestärkt [...]. Dieser pflegte denn wohl, wenn die Stunde aus war, zu ihm zu sagen: sein Sie ja recht auf Ihrer Hut, und denken Sie, daß man genau auf Sie acht gibt. – Es sind große Dinge mit Ihnen im Werke!” (al.: 189).

³¹⁶ “Also *Anstalten* sollten nun seinetwegen getroffen werden, wegen eines Knaben, den seine eignen Eltern nicht einmal ihrer Aufmerksamkeit wert gehalten hatten”; “[m]it welchen glanzenden Träumen und Aussichten in die Zukunft, dies Reisers Phantasie erfüllt habe, darf ich wohl nicht erst sagen”; “[e]ndlich kam es denn heraus, daß der Prinz... auf Empfehlung des Pastor M... sich des jungen Reisers annehmen und ihm monatlich... Rtlr. zu seinem Unterhalt aussetzen wolle. – Also war nun Reiser auf einmal allen seinen Besorgnissen wegen der Zukunft entrissen”; “[s]ein Herz ergoß sich wirklich in Dank gegen die Vorsehung” (al.: 195).

Marquard es un educador bienintencionado, pero tiene pocas luces. En este sentido indica su “ilimitada confianza en la competencia de la señora Filter”,³¹⁷ en cuya casa Anton se ve obligado a vivir a instancias del pastor. La señora Filter comete toda clase de atropellos nocivos para con el en extremo sensible Anton: lo acusa de robo injustamente (trad. 173s.; al.: 224s.), lo humilla haciéndolo vestirse, en vez de con una capa azul como los demás coristas, con una hecha de delantales viejos (trad.: 177; al.: 228) y guarda su traje nuevo bajo llave (trad.: 191; al.: 242). Tampoco acierta Marquard cuando lo insta a alojarse en la casa del nuevo rector Sextroh, quien trata con desprecio a Anton, como si fuera un sirviente. Así, por ejemplo, un día el rector invita a cenar a un condiscípulo de Anton, pero no a este, que tiene que quedarse en la habitación de servicio, desde donde podía oír la conversación, para su mortificación (trad.: 206; al.: 257). Sextroh le hace perder progresivamente su autoconfianza en su capacidad intelectual y el héroe llega a pensar en el suicidio como única vía de escape (trad. ibíd.: 215; al.: 265).³¹⁸ Marquard no logra entender nunca, por otro lado, que los problemas de Anton se deben a su falta de confianza en sí mismo, motivada en gran medida por las burlas constantes a las que lo someten los condiscípulos. El narrador, que es el único educador verdaderamente competente en la novela (aunque está en otro nivel diegético y, por eso, no puede ser tenido en cuenta), en cambio, a diferencia del pastor, sí comprende esto.³¹⁹ El hecho de que Marquard no esté al nivel del narrador evidencia que no puede ser pensado como educador calificado. Más tarde, cuando Anton se entrega a su pasión teatral, incluso, el pastor Marquard pierde su interés en él (trad.: 225; al.: 274) y, en una entrevista con el padre, llega a decirle a este, como ya hemos mostrado,

³¹⁷ “[D]er Pastor M... [setzte] ein unbegrenztes Zutrauen in die Einsichten der Frau F..., was Reisers Erziehung und die Einrichtung seiner Lebensart anbetraf” (al.: 207).

³¹⁸ El rector le repite una y otra vez que “a lo sumo” llegará a ser un pobre maestro rural.

³¹⁹ “La estima de la que un joven goza entre sus condiscípulos es algo extraordinariamente importante para su educación y formación, un hecho al que hasta hoy no se ha prestado mucha atención en los centros públicos de enseñanza”, afirma el narrador-pedagogo. Y agrega: “Lo que en aquella época hubiese podido sacar a Reiser de su estado y hacer de él un joven formal y trabajador, habría sido un único y bien empleado esfuerzo de sus maestros para hacerle recobrar la estima de sus condiscípulos” [“Man siehet aus diesem allen, daß die Achtung, worin ein junger Mensch bei seinen Mitschülern steht, eine äußerst wichtige Sache bei seiner Bildung und Erziehung ist, worauf man bei öffentlichen Erziehungsanstalten bisher noch zu wenig Aufmerksamkeit gewandt war”; “[w]as Reiser damals aus seinem Zustande retten, und auf einmal zu einem fleißigen und ordentlichen jungen Menschen hätte umschaffen können, wäre eine einzige wohlgeleitete Bemühung seiner Lehrer gewesen, ihn bei seinen Mitschülern wieder in Achtung zu setzten”] (trad.: 216s.; al.: 266).

que “su hijo era un haragán y un tunante y que nunca llegaría a nada en la vida” (trad.: 258).³²⁰ Muy diferente es, en efecto, el modo en que el narrador entiende la pasión teatral de Anton.³²¹

Hay que decir en favor de Marquard que, más adelante, cuando Anton se gana cierta fama como poeta y recupera la estima del pastor, por recomendación de este, “pronto pudo [Anton] impartir tantas clases que de ellas le resultaron unos ingresos mensuales bastante considerables” (trad.: 318).³²² Se puede decir en todo caso que el pastor Marquard ayuda a Anton en ciertas circunstancias concretas, pero no logra entender la psicología del joven y encaminarlo, a partir de ello, en su desarrollo. Es más: Anton abandona Hannover para siempre, ni siquiera se despide de él, para no ponerlo al corriente de su situación, pues en ese caso habría perdido, piensa el héroe, su respeto y amistad (trad.: 371; al.: 408). Anton está fuera del control formativo del pastor: esto contrasta marcadamente con casos como los de Jean-Jacques en el *Emile* y la “Sociedad de la Torre” en *Wilhelm Meister Lehrjahre*.

4.2.4.2. El doctor Froriep

El doctor Froriep, que es coterráneo de Anton, lo recibe en Erfurt con afabilidad y lo lleva a su cátedra de Historia de la Iglesia, salvándolo por otra parte del hambre y la miseria (trad.: 435; al.: 467). Froriep es el único personaje que se interesa en conocer la historia de vida de Anton Reiser. A pesar de las mentiras de este, que aquel advierte, le promete ayuda (trad.: 437; al.: 469). Lo matricula gratuitamente en la universidad (íd.), recibe con beneplácito las poesías del héroe (trad.: 438; al.: 470) y, a instancias suyas, el maestro de esgrima le da alojamiento y se encarga de proveerle comida (trad.: 439; al.: 471). Froriep divulga incluso la idea de que Reiser tiene dotes poéticas, por lo cual este cobra cierto renombre en la ciudad (trad.: 440; al.: 472). Por otro lado, le desaconseja volcarse al teatro, mas ya no por razones morales (como Marquard), sino porque entrevé en ello un peligro formativo para el joven (trad.: 452; al.: 483). Más tarde, el

³²⁰ “[D]aß sein Sohn ein Sch...l sei, aus dem nie etwas werden würde” (al.: 303).

³²¹ En el prefacio a la cuarta parte de la novela, sostiene, en este sentido: “las partes anteriores de esta historia muestran claramente que la pasión irresistible de Reiser por el teatro fue en realidad un resultado de su vida y sus cambios de fortuna, que lo sustrajeron al mundo real ya desde la infancia” [“Aus den vorigen Teilen dieser Geschichte erhellet deutlich: daß Reisers unwiderstehliche Leidenschaft für das Theater eigentlich ein Resultat seines Lebens und seiner Schicksale war, wodurch er von Kindheit auf, aus der wirklichen Welt verdrängt wurde”] (trad.: 379s.; al.: 414). Nos oponemos, como puede verse, al modo positivo en que Gauger entiende al pastor Marquard (1994: 42ss.).

³²² “Durch die Verwendung des Rektors und des Pastor M..., die nun beide wieder die beste Hoffnung von ihm geschöpft hatten, bekam er bald so viele Unterrichtsstunden, daß ihm eine für seine damaligen Bedürfnisse ziemlich beträchtliche monatliche Einnahme daraus erwuchs” (al.: 358).

director de la compañía teatral de Speich contrata a Anton, mas el doctor Froriep no le permite actuar, so pena de prohibirle al director hacer representaciones en Erfurt (trad.: 477; al.: 507). “Al día siguiente, el doctor Froriep le pidió que fuese a verle y le habló como un padre”. Le dice que sus dotes “lo destinaban a ser algo más que actor, que él no se conocía a sí mismo y que no se daba cuenta de su propio valor” (trad.: 478).³²³ Son las palabras paternales más amables que Anton recibe en toda la novela. Más allá de la bondad de Froriep, de su calidez humana, con todo, tampoco logra hacer gran cosa por Anton: no comprende íntimamente su psicología. De esto es índice lo siguiente: cuando el héroe pasa a despedirse para seguir la quimera de ir a Leipzig, Froriep no pone reparos, y alude con ironía a lo estúpido que es lo que está por hacer; se limita a decirle a su hijita, a la que lleva en brazos, que “cuando seas mayor, oirás hablar tú también del célebre actor Reiser” (trad.: 487).³²⁴ Froriep, que sabe que nada bueno puede salir del viaje de Anton a Leipzig, se limita, tal es lo que se desprende de la cita, a resignarse a no poder ayudarlo más.

4.3. La ausencia de renuncia

4.3.1. La inmadurez no superada

La *falta de una condición normal final* es el dato básico de la novela. *No hay ritual de agregación alguno en el desarrollo de Anton Reiser*. No hay ningún tipo de conciliación entre la vocación disruptiva del héroe y el mandato del padre, porque la primera nunca es depuesta por el joven idealista que da nombre a la novela. El insólito e infeliz viaje a Leipzig con la compañía teatral, al final, lo delata. No se verifica una superación realista de la *subjetividad patológica*, lo cual funciona en las demás novelas de formación como signo de la madurez alcanzada. En lo que respecta a la vida erótico-sexual: esta jamás se desarrolla, en vista (como ya hemos visto) del complejo de inferioridad del héroe. Es por ello que no tiene sentido hablar, tampoco en este ámbito, de una renuncia. No hay pasiones que refrenar, ni concretadas (como en el caso de Wilhelm Meister), ni meramente ideadas (como en el caso de Heinrich Lee). Se produce en efecto la sensación de que Anton Reiser *no posee sexualidad, más allá de que existen atisbos de*

³²³ “Am andern Tage ließ ihn der Doktor Froriep zu sich kommen, und redete ihm, wie ein Vater zu. Er bediente sich des schmeichelhaften Ausdrucks, daß Reisers Anlagen ihn zu etwas Besserm als zu einem Schauspieler bestimmten, daß er sich selbst verkennte, und seinen eigenen Wert nicht fühlte” (al.: 507).

³²⁴ “[W]enn du groß bist, so wirst du denn auch einmal von dem berühmten Schauspieler Reiser hören, dessen Name in ganz Deutschland berühmt ist!” (al.: 516).

un vínculo homoerótico con su doble, Philipp Reiser. No hay, por otro lado, manifestaciones de un posible equilibrio alcanzado entre el mundo interior y la realidad objetiva: Reiser no puede olvidar el pasado traumático; sufre un marcado deterioro físico, y fracasa en lo económico. Solo en un aspecto se verifica una maduración en su vida: la escritura autobiográfica. Es, claro, muy poco para poder hablar de *renuncia*. La inexistencia, en la objetividad configurada, de algún tipo de *elemento consciente* (i. e. de un educador competente), explica parcialmente todo lo anterior, sobre todo lo que se refiere a que el héroe no depona sus representaciones distorsionadas respecto de la realidad. La *falta de renuncia* se constituye, así, en aquello que impide insertar la novela psicológica de Moritz en el subgénero. Es cercana, sí, al mismo, pero también a las novelas de artista. Lo que la aleja, en cualquier caso, de estas, es que no hay un rechazo romántico de la prosa de la vida burguesa: Anton Reiser *quiere*, de hecho, integrarse a ella. Es por esto que hay que ser cautelosos a la hora de pensar qué tipo de vínculo existe entre el *Reiser* y “las primeras efusiones [del] romanticismo del éxtasis” *à la* Jean Paul o Novalis (Béguin, 1992: 46).

4.3.2. La comunidad imposible

En los *Lehrjahre* goetheanos y en *Nachsommer* sucede algo particular: el grupo de personajes o el personaje (respectivamente: la “Sociedad de la Torre”; von Risach) que encarnan el elemento consciente supone también la posibilidad de existencia de una *comunidad de llegada* para el héroe. En el caso de *Anton Reiser*, vimos que hay sólo dos personajes que cumplen, muy ligeramente, la función de *velar por el buen desarrollo* del héroe: el pastor Marquard y el doctor Froriep. En lo que respecta a Marquard, en particular, es significativo el hecho de que, a la hora de buscar una casa para Anton, insista en la imposibilidad de llevarlo a vivir con él (“el pastor Marquard no parecía dispuesto a llevarlo a su casa” [trad.: 142]).³²⁵ Esta negativa es simbólica si se la pone en relación con la *comunidad* que conforman Wilhelm con Lothario, Natalie y los otros, así como Heinrich Drendorf con von Risach, Mathilde y Natalie. Alude a la radical imposibilidad de una *comunidad de llegada* para Anton Reiser. La relación de Anton con *los otros*, con los seres humanos que lo rodean, es problemática. Hay que decir que ya la inexistencia de T₂ vuelve superflua la pregunta por la comunidad de llegada: esta se “funda”, por principio, tras la renuncia del héroe. Hay, con todo, algunos personajes que se muestran

³²⁵ “Der Pastor M... schien nicht geneigt zu sein, ihn ganz zu sich ins Haus zu nehmen” (al.: 196).

ánimicamente cercanos al héroe y a partir de los cuales, en virtud de ello, se puede pensar en la *posibilidad fracasada*, para el héroe, de una comunidad de destino, de una vida compartida con los otros.

a) *August, el aprendiz en lo del sombrerero Lobenstein*. Con este personaje, Anton comparte los flagelos físicos y morales de Lobenstein. Tienen un lugar de intimidad: el *cuarto de secado*, una suerte de excavación semisubterránea donde se macera el pelo de las pieles de conejo que adornan los sombreros. Allí los dos aprendices se encuentran para hablar y dar rienda suelta a sus sentimientos (trad.: 85; al.: 143). August también es importante en dos sentidos: por un lado, es gracias a él que Anton conoce los sermones del pastor Paulmann, de grande y ambigua influencia en su vida posterior (trad.: 87ss.; al.: 145ss.; los sermones religiosos despiertan en Anton el deseo de *aparecer ante el gran público*, lo cual encuentra su continuidad en su *pasión teatral* posterior [v. Rattner/Danzer, 2004: 233]); por otro, lo salva de morir en el río en su intento de suicidio (trad.: 112; al.: 169). Puede decirse, con todo, que su relación es meramente coyuntural, y obedece al fin inmediato de sobrevivir las calamidades de la vida en Braunschweig. De hecho, al abandonar Anton ese sitio (trad.: 112ss.; al.: 170s.), ya no hay más referencias al muchacho.

b) *Philipp Reiser*. Anton conoce a su *doble* Philipp Reiser en el grupo de coro de la Escuela Superior (trad.: 178; al.: 230). Como Anton, “poseía un extraordinario talento que, sin embargo, por las circunstancias que le había deparado el destino [fundamentalmente: la pobreza], tampoco había podido desarrollar”. Por más que Philipp tiene casi veinte años y Anton es aún un adolescente, afirma el narrador que “parecían estar hechos el uno para el otro” (trad.: 179s.).³²⁶ Mas no es mucho lo que Philipp Reiser puede hacer para ayudar a su amigo: ambos están igual de atribulados por la vida. Si bien tienen verdaderos momentos de *comuni3n* (sobre todo las noches *shakespeareanas* y en los paseos románticos), la amistad no les provee a ninguno de ellos la posibilidad de un proyecto de vida en com3n (como es el caso en la lukácsiana *comunidad de llegada*). De hecho, cuando Anton le cuenta a Philipp que se va a ir de la ciudad, este no se interesa mucho (ya que está metido en una intriga amorosa), por más que su amigo se dispone a abandonar Hannover para siempre pocos días más tarde (trad.: 363; al.: 401). La importancia de esta indiferencia se puede ver en el hecho de que Anton la recuerda mucho más tarde, con dolor

³²⁶ “Dieser Philipp Reiser war gewiß ein vortrefflicher Kopf, der aber auch, durch die Umstände, worin ihn das Schicksal versetzt hat, unterdrückt worden ist”; “[sie schienen] für einander gemacht zu sein” (al.: 231s.).

(trad.: 416; al.: 449). Ya con diecinueve años, Anton le escribe una carta a su amigo desde Erfurt, que es la ciudad natal de este, en la que le expresa sus deseos de quedarse a vivir allí (trad.: 442; al.: 473). Mas en la misiva con la que Philipp le responde se puede ver que este, tal como antes, no se interesa en la vida de su amigo sino que solo quiere describir en detalle sus actuales relaciones amorosas (trad.: 445; al.: 476).

c) *Los estudiantes*. Los estudiantes de la Escuela Superior representan descarnadamente la verdadera imposibilidad de todo tipo de comunidad. En primer término, se muestran despiadados con Anton, a partir del momento en que comienzan a referirse a él con las palabras *ahí viene el fámulo*. “[E]se título honorífico”, explica el narrador, “lo percibía Reiser dondequiera que estuviese. Era como si todos se hubiesen confabulado para tratarle despreciativamente y ponerle en ridículo” (trad.: 197).³²⁷ En un segundo término, cuando Anton es más respetado, le es denegada, con todo, la posibilidad de participar de las tradicionales puestas en escena públicas a cargo de los estudiantes. Esta vez, la causa de la exclusión de Anton no es el desprecio o la burla, sino que existe mucha competencia y envidia por quién representará los diferentes papeles, y cada uno trata de obtener su beneficio a costa del otro. No se trata de algo personal contra Anton. Reiser, con todo, “pensaba que ese aspirar a una cosa a costa de otros, ese desbancar y ser desbancado, eran, en pequeño, una imagen tan fiel de la vida humana que hasta cierto punto veía como prefiguradas allí todas sus experiencias posteriores” (trad.: 342).³²⁸ Le resulta particularmente doloroso que su amigo Winter, que estaba entre los actores, no le hubiera dicho nada (trad.: 343; al.: 381). Los estudiantes de Hannover representan, así, en pequeño, en este segundo caso, una *sociedad competitiva y exenta de todo tipo de vínculo basado en la solidaridad* (¿se trata de una crítica del capitalismo?). No representan desde ningún punto de vista la posibilidad de alguna suerte de *comunidad de destino*.³²⁹

d) *Los frustrados*. Un tipo de comunidad, de muy breve duración, la constituye para Anton un grupo de *frustrados*; estudiantes que, como él, no están integrados al grupo mayoritario. Se trata de tres muchachos con los que el héroe se organiza para representar una comedia en una pequeña habitación donde vivían estos. La razón de esta representación *secreta* es que a ninguno

³²⁷ “[D]iese Ehrenbenennung schallte ihm aus allen Ecken entgegen. – Es war als ob sich alles verschworen hätte, sich auf ihn zu setzen, und ihn lächerlich zu machen” (al.: 249).

³²⁸ “[U]nd wie das Streben gegeneinander, dies Verdrängen und wieder verdrängt werden, ein so getreues Bild des menschlichen Lebens im kleinen war, daß Reiser alle seine künftigen Erfahrungen hierdurch schon gleichsam vorbereitet sahe” (al.: 381).

³²⁹ Es de notar, por otro lado, que el tipo de sociedad “prefigurada” en el grupo de estudiantes es llamativamente cercana al modo en que Rousseau describe la vida social en su *Segundo Discurso* (Völkel, 1991: 71).

de ellos les han dado papeles en las obras de teatro anuales organizadas por los estudiantes. El auditorio, comenta el narrador, estaba constituido únicamente por el dueño de la casa (un alfarero), su mujer y sus oficiales (trad.: 200s.; al.: 252s.). Esta representación alternativa se convierte en una pesadilla para los frustrados: los del curso superior lo toman como un improperio y a partir de entonces ninguno de los cuatro puede ya salir tranquilo por la noche a la calle (trad.: 201; al.: 253). Las burlas contra Anton son, con todo, especialmente ignominiosas (íd.). El resultado de este intento es que el héroe vuelve a buscar la soledad, esto es, a rechazar todo tipo de vínculo humano. “Lo habían excluido de la comunidad, estaba solo y abandonado de todos” (trad.: 203), explica, distanciado, el narrador.³³⁰

e) *La Universidad en Erfurt, la cartuja y la compañía teatral de Speich*. Hay que mencionar, finalmente, tres *comunidades aparentes*, que suscitan en una primera instancia la posibilidad de existencia de una comunidad, pero que revelan pronto su carácter aparental. En relación con *la universidad*, a la que Anton accede por la buena voluntad del doctor Froriep, se lee que aquel “estaba otra vez integrado a la sociedad, era un ciudadano de un grupo humano que aspira a destacar entre los demás por un grado más alto de formación” (trad.: 438).³³¹ Aludimos más arriba al carácter absolutamente provisorio de este sentido de pertenencia al mundo de la universidad. *La cartuja*,³³² que Anton ve desde la casa del cervecero en donde vive, tiene una función similar a la de la universidad. En un primer momento, Reiser siente deseos de “estar dentro de aquellos silenciosos muros que, en su opinión, dejaban tras de sí un mundo entero con

³³⁰ “[E]r stand einsam und verlassen da – und suchte nur das, wodurch er sich immer noch mehr absondern, und in sich selbst zurückziehen konnte” (al.: 253). Más tarde, en vista de otro acontecimiento de función análoga, el narrador explica la situación de Anton en los siguientes términos: “[Anton] dio en pensar entonces que, desde la infancia, su destino había sido quedar excluido; cuando deseaba mirar cualquier cosa con los demás, y para eso había que meterse entre la gente, cualquier otro tenía más osadía que él y se le ponía delante. Reiser creía que alguna vez habría un hueco por donde, sin tener que empujar a nadie, podría meterse él, pero no se formaba ese hueco y él se retiraba por voluntad propia y, solitario, contemplaba desde lejos la masa humana” [“Ihm fiel ein, daß verdrängt zu werden von Kindheit an sein Schicksal gewesen war – wenn er bei irgend etwas zusehen wollte, wobei es darauf ankam, sich hinzudrängen, so war jeder andere dreister wie er, und rängte sich ihm vor – er glaubte, es sollte etwa einmal eine Lücke entstehen, wo er, ohne jemanden vor sich hinwegzudrängen, sich in die *Reihe* mit einfügen könnte – aber es entstand keine solche Lücke – und er zog sich von selbst zurück, und sahe nun in der Ferne dem Gedränge zu, indem er einsam das stand”] (trad.: 276; al.: 320).

³³¹ “Er stand nun wieder in Reihe und Glied, war ein Mitbürger einer Menschenklasse, die sich durch einen höhern Grad von Bildung vor allen übrigen auszuzeichnen streben” (al.: 470).

³³² Este motivo es autobiográfico: “La campana de un monasterio de cartujos, frente al cual vivía [Moritz] después del más cruel fracaso de su vida, hace surgir en su espíritu las imágenes conjugadas de la soledad claustral y de la muerte, asociada esta vez no a la desagregación del ser sino a su encogimiento bienhechor en un espacio protegido” (Béguin, 1992: 53s.).

sus engaños y falsas ilusiones” (trad.: 447),³³³ de modo que empieza a pensar seriamente en irse a vivir allí. La llegada de Ockord, quien le comenta que los estudiantes de Erfurt estaban por representar una obra de teatro y aún necesitaban cubrir algunos papeles, destruye, con todo, esa ilusión: “de un golpe, la cartuja y sus altos muros pasaron completamente a segundo plano” (trad.: 450).³³⁴ Con *la compañía de teatro de Speich*, por último, no sucede algo diferente. Speich le ofrece un contrato a Reiser (trad.: 475; al.: 505), con lo cual se genera la posibilidad de una vida y proyecto en común con los otros actores. En palabras de Völkel: “die Theatergemeinschaft [darstellt für Anton] das Gegenbild zur als antagonistisch empfundenen Gesellschaft” (Völkel, 1991: 78). Mas cuando el héroe llega a Leipzig, se dirige a la posada donde habían quedado en encontrarse todos, y saluda con alegría a los miembros de la compañía, en quienes veía a sus futuros colegas, advierte de pronto “que todos ellos estaban extraordinariamente abatidos”: la razón es, como ya hemos mostrado, que “el digno director de aquella compañía había vendido todo el vestuario del teatro nada más llegar a Leipzig y se había dado a la fuga con el dinero. La compañía de Speich era, pues, un rebaño disperso” (trad.: 489).³³⁵

³³³ “[Er] sehnte sich in den Bezirk jener stillen Mauren hin, die seiner Meinung nach eine ganze Welt mit allen ihren Täuschungen und Blendwerken ausschlossen” (al.: 478).

³³⁴ “Diese Anrede wirkte so mächtig auf Reisers Phantasie, daß auf einmal das Kartäuserkloster mit seinen hohen Mauren tief im Hintergrunde stand, und die Kulissen mit den Lichtern sich plötzlich wieder vordrängten” (al.: 481).

³³⁵ “[E]r [bemerkte] an allen eine außerordentliche Niedergeschlagenheit”; “daß der würdige Principal dieser Truppe gleich bei seiner Ankunft in Leipzig, die Theatergarderobe verkauft habe, und mit dem Gelde davon gegangen sei. – Die Sp...sche Truppe war also nun eine zerstreute Herde” (al.: 518).

Capítulo 5

Los *Wilhelm Meisters Lehrjahre*,³³⁶ de J. W. von Goethe³³⁷

Goethe comenzó a escribir la historia de Wilhelm Meister en febrero de 1777 (“Dicté en el jardín el *Wilhelm Meister*”, anota el 16 –unos dos años después de su llegada a Weimar– en su diario). En noviembre de 1785 (unos diez meses antes del viaje a Italia) terminó lo que pasaría a ser conocido como *Ur-Meister* o, también, la *Wilhelm Meisters theatralische Sendung* (publicada póstumamente recién en 1910/11). Goethe retomó su *proyecto Wilhelm Meister* recién en 1791 y, tras una nueva pausa, en 1794; sin embargo, ya en los últimos años de la década de 1780 había aludido a la necesidad de darle una forma (no solo un final) más acabado a la novela.³³⁸ Los

³³⁶ Los *Lehrjahre* narran la historia de la ilusión y desilusión teatral de Wilhelm Meister. A través de la narración intradiegetica del héroe no enteramos de los sucesos principales de su infancia: en una casa de comerciantes adinerados en la que el padre impone su severa legalidad, la madre le regala a su hijo, para una Navidad, un teatro de marionetas que despierta en él una pasión por el teatro. Vive a partir de aquí una típica *Künstlerlaufbahn*: el niño y después el adolescente se va perfeccionando en el arte escénico. El padre, empero, quiere que se dedique al comercio, como él. Más tarde, conoce a la actriz Mariane, con quien tiene una relación erótico-amorosa, que se ve de súbito interrumpida cuando Wilhelm descubre que ella tiene otro amante. Tras recuperarse de su tristeza, el padre y un amigo suyo, el viejo Werner, deciden que el joven debe emprender un viaje para resolver algunos asuntos del negocio. De casualidad, Wilhelm conoce en un pueblito a Philine (y su criado Friedrich) y Laertes, dos actores sin compañía, a los que pronto se suma Mignon e, inesperadamente, los Melina. Más tarde se agrega un arpista (Agustín), entre otros. Pasa el tiempo, y Wilhelm pospone una y otra vez el regreso a casa. Un día pasan por allí unos condes, que invitan a la tropa a instalarse en su castillo para preparar una obra en honor al príncipe, que ha de establecer su cuartel general allí, en el marco de la guerra que se ha desatado. Uno de los oficiales del castillo, Jarno, le presta a Wilhelm las obras de Shakespeare, cuya lectura es importante en términos formativos. Más tarde, ya fuera del castillo, y algo desilusionados por el trato allí recibido, los miembros de la compañía deciden formar una “república”, y Wilhelm es electo presidente. Es así como toma la errónea decisión de seguir un camino que, según le han advertido, y son atacados por una banda de ladrones. Una mujer (Natalie) salva a Wilhelm de la muerte, y este queda enamorado de ella. Tras serias peleas y el restablecimiento del héroe, parten rumbo a Hamburgo, donde ingresan a la compañía de Serlo y su hermana, Aurelia, que le cuenta la historia de su vida y le habla de un tal Lothario. Este hombre y su círculo empiezan a inmiscuirse en la vida de Wilhelm, hasta el punto de que, al final, este se integra a la “Sociedad de la Torre” conformada por aquellos, y a la que pertenecen también Jarno, Natalie, Friedrich y, entre otros, los “desconocidos” con los que el héroe se ha ido encontrando “casualmente” a lo largo de su vida. El abandono del teatro, el reconocimiento de que es padre de un niño, Felix, que ha tenido con la difunta Mariane, el reencuentro con su amigo Werner, que le ha granjeado una considerable fortuna invirtiendo su dinero por él, y el casamiento con la noble Natalie aluden a un final tan feliz como artificioso.

³³⁷ Si recordamos que Goethe comienza a pensar en su *Wilhelm Meister* hacia 1777, es correcta la afirmación de Thomas Mann (v. su “Goethe como representante de la época burguesa” [1932]) de que “la labor de los *Lehrjahre* abarca dieciséis años” (1961: 78). En la lenta transformación de la *Theatralische Sendung* en los *Lehrjahre*, el autor de *Der Zauberberg* ve en acción el principio mismo de la *Bildung* orgánica: “El *Wilhelm Meister* es, por su corte, la novela de un joven entusiasta del teatro [...]. Pero al final el ambiente de los cómicos vino a ser el punto de partida de una novela tan instructiva, amplia y absorbente por su calidad y trabazón, que un crítico romántico inteligente [i. e. Friedrich Schlegel] pudo decir que la Revolución Francesa, la teoría de Fichte y la novela *Wilhelm Meister* constituían los tres grandes acontecimientos de la época. Este crecimiento espontáneo carente de ambición, ponderado y natural, como una planta que desde comienzos insignificantes llega a su completo desarrollo, es lo más admirable de la grandiosa obra de Goethe” (ibid.: 79).

³³⁸ El 11/11/1785 le dice a Charlotte von Stein que, más allá de que él mismo considera su novela como un todo, “nos volveremos viejos antes de que veamos concluida esta obra”. En una carta al príncipe Carlos Augusto, escrita

Wilhelm Meisters Lehrjahre constituyen el primer *Bildungsroman* alemán. Los cambios introducidos en esta segunda versión de la novela son muy significativos (basta con mencionar el motivo de la *Turmgesellschaft*, la optimista versión goetheana del preceptor rousseauiano que guía a Emile en el *Emile*), por lo que no puede hablarse de una continuación, sino que se trata sin dudas de una *reelaboración integral* de la variante original (Steiner, 1997: 114). El viaje a Italia es fundamental para entender el *salto*. El motivo externo para ir allí era aprestar sus *Iphigenie*, *Egmont*, *Tasso* y *Faust* para los últimos cuatro de los ocho tomos de una edición de sus obras (ya se había apalabrado en junio de 1786 con el editor Georg Joachim Göschen). La razón íntima era, en cambio, más inasible: “hacer más completa mi existencia” (carta a Carlos Augusto del 2/9/1786), “renacer”, “reeducarse” (*Viaje a Italia*; 21 de diciembre de 1787). El encuentro con Karl Philipp Moritz en Roma (en el otoño de 1786) y la lectura de su pesimista novela de formación teatral *Anton Reiser* son decisivos. La Revolución Francesa (de 1789, el mismo año en que Goethe se convierte en padre, cuestión no menor en el mundo narrado de los *Lehrjahre*)³³⁹ y la amistad con Friedrich Schiller (a partir de 1794/95) terminan de marcar la cesura en la producción goetheana y de explicar el paso de la *Theatralische Sendung* a los *Lehrjahre*. En los primeros años de la década del noventa, en efecto, Goethe revisa críticamente la pasión teatral “excesiva” de su Wilhelm Meister; considera que este debía encontrar ahora “el difícil camino al mundo y a la realidad” (Conrady, 1988: 144) y, en esta línea, en una carta a Schiller alude al héroe, irónicamente, como a “Wilhelm Schüler, que ha encontrado el medio de adjudicarse el nombre de Meister” (carta a Schiller del 6/12/1794).³⁴⁰

5.1. De la casa a la torre

Los primeros años de vida de Wilhelm los conocemos a partir de su propio relato. Es importante, aquí, el *teatro de marionetas* que le regala su madre y que despierta su pasión por el teatro. Esta pasión se convierte en *vocación disruptiva*, en oposición explícita al *estilo de vida* encarnado en el viejo Meister, cuando Wilhelm cumple catorce años, y aquel lo coloca en el establecimiento de un vecino a aprender el oficio de comerciante. Se trata de un hecho medular. Es por esos días

en Roma el 10/2/1787, se refiere a su deseo de “terminar [la novela] y hacer de ella un todo” y, más tarde, el 16/2/1788, le promete al príncipe, concretamente, una nueva versión.

³³⁹ La Revolución lo “sorprende” a Goethe a su regreso a Weimar (del viaje por Italia).

³⁴⁰ Hay que decir, por otro lado, que la totalidad de la bibliografía existente sobre la novela es, por su extensión, inabordable. “Es dürfte nur wenige deutsche Romane geben –afirma Hans Eichner, en este sentido– über die so viel geschrieben worden ist wie über *Wilhelm Meisters Lehrjahre*” (Eichner, 1966: 165).

que, encolerizado con su padre, escribe su primera obra poética, *El adolescente en la encrucijada*, centrada en la oposición entre la mujer-industria y la musa poética (trad.: 116; al.: 384). A partir de entonces, en la adolescencia, su pasión por el teatro se convierte en rechazo consciente de la *condición burguesa*, del espíritu mercantilista de la *bourgeoisie* (Baioni, 1975: 100). El amor por Mariane solo “agrava” las cosas, y completa el *pasaje*. El paso de la condición normal inicial al estado marginal, así pues, tiene lugar con aquel gesto del padre: el fin de la infancia es fruto de la interpretación del viejo Meister, que decide que su hijo ya está lo suficientemente grande para aprender un oficio. La *vocación disruptiva* del joven héroe es – desde esta óptica– una consecuencia de la decisión unilateral del padre. La temprana ocupación comercial de Wilhelm es simbólica, porque marca el comienzo del enfrentamiento explícito con este último: así como el enojo del adolescente lo lleva a escribir una poesía en contra de las bajezas de la vida burguesa, este mismo escrito crea la desazón de aquel.³⁴¹ El paso de T₁ al periodo marginal, entonces, está marcado por el enfrentamiento entre padre e hijo, por el distanciamiento psicológico entre ambos.³⁴² “Hace ya mucho tiempo que mi corazón abandonó la casa de mis padres” (trad.: 142)³⁴³ y “me imagino ser un prisionero que va limando su cadena y está presto para la fuga” (trad.: 144),³⁴⁴ le confiesa Wilhelm a Mariane, por lo cual se puede deducir que la adolescencia del héroe, su *periodo liminar* o *estado marginal*, comienza mucho antes de su separación concreta del hogar familiar.³⁴⁵

El ingreso a T₂ tiene lugar cuando el héroe decide abandonar el teatro. La carta que le escribe a Werner para anunciárselo es clave, en este sentido: el *Theaterroman*, que trata el

³⁴¹ Esto se lo recuerda Werner (trad.: 116; al.: 389).

³⁴² No coincidimos en este punto con el planteo de Wellbery, que sostiene que es la herida sufrida por Wilhelm en el bosque, en el episodio del asalto, lo que marca el final de su infantilidad y le posibilita liberarse del ámbito materno de procedencia: “Hinsichtlich des narrativen Aspekts handelt es sich beim [dem Raubüberfall] um das Zitat eines der verbreitetsten mythischen Zusammenhänge unserer Tradition: der Geschichte des Helden, der im Kampf einen symbolischen Tod erleidet, um dann [...] eine Braut und ein Königreich zu erhalten. Diese mythische Konfiguration organisiert die Symbolik traditioneller Initiationsprozesse; der Kampf löst den Neophyten vom maternalen Herkunftsbereich und ermöglicht damit den Übergang in die Sphäre erwachsener, heiratsfähiger Männer” (1996: 631).

³⁴³ “Mein Herz hat schon lange meiner Eltern Haus verlassen” (al.: 417).

³⁴⁴ “Ich komme mir vor wie ein Gefangener, der in einem Kerker lauschend seine Fesseln abfeilt” (al.: 419).

³⁴⁵ El *conflicto generacional* no es anterior a este hecho. Baioni sostiene que el enfrentamiento entre padre e hijo data de la venta, por parte del viejo Meister, de la colección de cuadros del abuelo (momento en el que Wilhelm tiene diez años; Baioni, 1975: 100). Para que exista conflicto generacional, podemos pensar, el hijo tiene que ser consciente de su *vocación disruptiva*. El elemento consciente falta en el pequeño Wilhelm. Esto se verifica en el hecho de que ve con tristeza la pérdida de los cuadros: “tenía diez años cuando murió mi abuelo y me dolió en el alma que se pusieran a la venta todos aquellos bellos objetos” [“Ich war zehn Jahre als der Großvater starb, und es schmerzte mich lebhaft, die schönen Sachen verkaufen zu sehen”] (trad.: 145; al.: 421), pero no entiende aún qué es lo que esto implica en términos cosmovisionales.

desarrollo interior del héroe, cede paso, ya de forma decidida, al *Bildungsroman*. Se lee: “Abandono el teatro y me acerco a los hombres cuyo trato me conducirá a la realización de una actividad pura y eficaz” (trad.: 570). En la carta, Wilhelm le pide a su amigo, además, detalles acerca de su fortuna (*Vermögen*) actual, “de la que durante tanto tiempo no se había preocupado y le pareció extraño no haberse ocupado de ella” (id.). El narrador agrega, de forma sugestiva: “No sabía que todos los hombres entregados a la formación de su espíritu olvidan las circunstancias exteriores” (id.).³⁴⁶ El héroe regresa, luego, a la casa de Lothario, donde es iniciado en los misterios de la “Sociedad de la Torre” (trad.: 570ss.; al.: 870ss.). Este es el verdadero *rito de agregación* a la sociedad. Hay que agregar a esto, al fin, su paternidad “formalista” (le “adjudican” un hijo, presuntamente biológico, Felix) y el casamiento “ascético” con Natalie, que presagia el nacimiento de un nuevo tipo de orden a partir de la alianza entre la gran burguesía ilustrada y la nobleza reformista.

5.2. La relación del héroe con la objetividad

5.2.1. Mandato paterno y vocación disruptiva

El motivo del *mandato paterno* es, tanto en la novela como en el subgénero, fundamental. Totalmente ausente en la novela epistolar *Die Leiden des jungen Werther* (tan solo hay alusiones pasajeras a la madre de Werther), en el *Meister* la relación con su padre (así como, después, su propia condición de padre) es determinante. (Lo mismo cuenta para muchos otros personajes – Mignon, Felix, Serlo, Sperata y el arpista, Teresa et. al.). ¿Hay alguna vinculación entre la desorientación existencial –trágica– de Werther y la ausencia de toda figura paterna? ¿Y entre la capacidad de Wilhelm de *renunciar* y convertirse en un ciudadano responsable, de un lado, y la influencia educativa de su padre, de otro? ¿Puede establecerse un vínculo de causalidad entre los personajes que fracasan y su falta de padre? ¿Cuál es el sentido de la *ansiedad patrilínea* que atraviesa la novela *in toto*?

5.2.1.1. Los Meister

³⁴⁶ “[I]ch verlasse das Theater, und verbinde mich mit Männern, deren Umgang mich, in jedem Sinne, zu einer reinen und sichern Tätigkeit führen muß”; “Er erkundigte sich nach seinem Vermögen, und es schien ihm nunmehr sonderbar, daß er so lange sich nicht darum bekümmert hatte”; “Er wußte nicht, daß es die Art aller der Menschen sei, denen an ihrer innern Bildung viel gelegen ist, daß sie die äußeren Verhältnisse ganz und gar vernachlässigen” (al.: 869).

5.2.1.1.1. El viejo Meister

El padre de Wilhelm se ha granjeado una muy buena posición económica gracias a los negocios. Pertenece a una gran burguesía aristocratizante. Vale decir que se trata de un rasgo que Goethe reelaboró respecto de la *Theatralische Sendung*: en esta primera versión, la familia de Wilhelm pertenecía a la pequeña burguesía. Esta modificación serviría a los fines de anticipar la alianza entre nobles y burgueses en que se funda la utopía final de los *Lehrjahre* (Baioni, 1975: 96; Borchmeyer, 1979: 31). Más allá de esto: el viejo Meister quiere que su hijo varón sea, como él, comerciante. Mas ¿cuáles son sus rasgos de carácter? ¿Qué valores tiene? Enumeramos a continuación los más importantes:

a) Represión de la *felicidad* personal. El padre de Wilhelm está representado como alguien que se somete a sí mismo, con violencia, al *deber ser*, a la legalidad social. Esto se evidencia en cuatro diversos detalles en apariencia secundarios: a.1) un día, el teniente de artillería que trabajaba para él, y que inicia a Wilhelm en los misterios del teatro, representa junto con este una obra ante otros niños. La representación es todo un éxito, salvo por el hecho de que a Wilhelm se le cae un muñeco: lo recoge con la mano, rompiendo así la ilusión. Así se lee al respecto: “Mi padre pareció ser uno de los que más se congratuló de ello, pues le permitió ocultar el gran placer que le produjo observar el talento de su hijo” (trad.: 101).³⁴⁷ Por otro lado, a.2) a diferencia del padre de Werner, es solitario, lleva adelante una vida ascética, sin placeres; aquel, en cambio, le concede cierta importancia y, en este sentido, parece ser menos unidimensional. El narrador sostiene que el viejo Meister, heredero de una muy valiosa colección de antigüedades, había decidido venderlas para convertirlas en dinero y reedificar la casa, con todo tipo de lujos (Wilhelm se defiende, ante su madre, de los reproches de su padre, precisamente, sosteniendo que más inútil que su pasión por el teatro ha sido la remodelación de la casa por su padre [trad.: 90; al.: 362]). “Sentía una especial inclinación por lo lujoso, por todo aquello que entraba por la vista y al mismo tiempo tenía un valor intrínseco y duradero” (trad.: 120). Es por esta razón que no recibe prácticamente visitas en su casa: por lo costosos e incómodos que resultaban sus gustos. Por el contrario, el tipo de vida más despreocupado del padre de Werner “en un oscuro y lóbrego caserón” (íd.), le permite a este recibir invitados prácticamente todas las

³⁴⁷ “Auch schien dieses Versehn dem Vater sehr willkommen zu sein, der das große Vergnügen, sein Söhnchen so fähig zu sehen, wohlbedächtigt nicht ab den Tag war” (al.: 373).

noches. En la casa del padre de Werner “la buena comida atraía la atención de los huéspedes y nadie percibía que fuera servida en una vajilla corriente” (trad.: 121).³⁴⁸ En tercer lugar, a.3) cuando Werner le anuncia a Wilhelm que su padre (el de Wilhelm) ha muerto, que “una enfermedad repentina lo había arrancado del mundo, donde había dejado en perfecto orden los asuntos de su familia” (trad.: 361)³⁴⁹ –en este hecho, el padre de Wilhelm contrasta fuertemente con el de Heinrich, en *Der grüne Heinrich*–, Wilhelm “comprend[e] lo poco que advertimos la presencia de nuestros parientes y amigos cuando están entre nosotros, y cómo sentimos la pérdida cuando el contacto con ellos se pierde”. Una consideración, con todo, mitiga su dolor: su padre “ni había amado muchas cosas en el mundo, ni había disfrutado mucho de ellas” (trad.: 361).³⁵⁰ En cuarto lugar a.4), como dijimos recién, se priva del placer estético al vender los cuadros del abuelo.

b) *Autoridad*. El padre tiene la palabra autorizada en el interior de la esfera familiar. Esto se verifica en su relación con su esposa, de un lado, y con su hijo (v. para esto el apartado 5.2.1.1.2).

c) *Utilidad práctica y enriquecimiento económico*. En los primeros libros del *Wilhelm Meister*, vemos cómo Wilhelm rechaza las determinaciones de su padre. Él está entregado a su doble pasión –el teatro y Mariane– y desatiende las obligaciones de la vida burguesa. Una mañana, la madre le comunica que su padre quiere prohibirle las visitas al teatro, y que este le pregunta constantemente “¿qué utilidad tiene?” y “¿cómo se puede perder así el tiempo?” A modo de súplica, la madre le dice a su hijo que “tu desmedido apasionamiento por esta afición perturba la tranquilidad de mi hogar”. Wilhelm le responde con una pregunta: “¿es inútil todo aquello que no llena rápidamente la bolsa de dinero?” (trad.: 89s.).³⁵¹ La madre, entonces, se muestra como una figura conciliatoria: le ruega a su hijo que al menos modere su pasión por el

³⁴⁸ “[E]r war ein besonderer Freund vom Prächtigen, von dem was in die Augen fällt, was aber auch zugleich einen innern Wert und eine Dauer hat”; “in einem dunkeln und finstern Hause”; “Die guten Speisen zogen die Aufmerksamkeit der Gäste auf sich, und niemand bemerkte, daß sie in gemeinem Geschirr sufgetragen wurden” (al.: 392).

³⁴⁹ “Nach einer unerwarteten kurzen Krankheit war er aus der Welt gegangen, und hatte seine häuslichen Angelegenheiten in der besten Ordnung hinterlassen” (al.: 651).

³⁵⁰ “Er fühlte tief, wie unempfindlich man oft Freunde und Verwandte, so lange sie sich mit uns des irdischen Aufenthaltes erfreuen, vernachlässigt”; “Auch konnte der Schmerz über das zeitige Absterben des braven Mannes nur durch das Gefühl gelindert werden, daß er auf der Welt wenig geliebt, und durch die Überzeugung, daß er wenig genossen habe” (al.: 651).

³⁵¹ “Der Vater wiederholt immer, wozu es nur nütze sei? Wie man seine Zeit nur so verderben könne?”; “[M]eine häusliche Ruhe [wird] durch deine unmäßige Leidenschaft zu diesem Vergnügen [gestört]”; “[I]st denn alles unnütz, was uns nicht unmittelbar Geld in den Beutel bringt?” (al.: 362).

teatro, ya que “tu padre quiere compañía por la noche y cree que el teatro te dispersa” (id.).³⁵² La cuestión de la *utilidad* está relacionada también con una preocupación por el dinero: sabemos que, tal como el padre de Werner, el viejo Meister está siempre atento a las ventajas que le puede acarrear tal o cual especulación (trad.: 121; al.: 392). El *enriquecimiento*, la seguridad y el bienestar en términos económicos son preocupaciones fundamentales del padre de Wilhelm. Estas son índice, por otro lado, de la pertenencia de clase: para la burguesía, como señala Werner, el comercio constituía el mejor medio para “conseguir un patrimonio” de forma legal y sencilla, en vista de que, de un lado, “están muy mal remunerados los trabajos en puestos de la administración pública” y, de otro, “los príncipes son dueños de la tierra, los ríos, los puertos [y] los caminos” (trad.: 119).³⁵³ Hay un hecho simbólico que delata las preocupaciones utilitarias y económicas del viejo Meister: la venta, a cambio de una gran suma de dinero, de la colección de arte del abuelo (de cuadros, dibujos, mármoles y grabados en cobre italianos; trad.: 146; al.: 419), capital que el viejo Meister ha invertido en el negocio de su amigo, el viejo Werner (trad.: 120s.; al.: 392).

d) *Tendencia aristocratizante*. Con la suma obtenida por la venta de la colección de arte del abuelo, el viejo Meister ha hecho algo más que invertir en especulaciones financieras: también ha reedificado *lujosamente* la casa (trad.: 120s.; al.: 392s.), un gesto carente de utilidad, como reconoce el propio Wilhelm (trad.: 89s.; al.: 362). A esto se suma el detalle que comentamos arriba: a diferencia del pequeño burgués Werner padre, el viejo Meister tiene un gusto por el lujo y por el disfrute estético tal que le imposibilita recibir visitas en su casa (trad.: 121; al.: 392). El padre de Wilhelm pertenece a una gran burguesía con pretensiones de ennoblecimiento.³⁵⁴

e) *Orden y regularidad como ética de vida*. Una noche, Wilhelm lleva a casa de Mariane el teatro de marionetas de su infancia (que su madre le había regalado doce años antes). Allí, rememora junto a su amada la Navidad en que se montó un espectáculo para los niños. Wilhelm recuerda cuando, después de esa Navidad, él le expresó a su madre el deseo de volver a ver el

³⁵² “[D]er Vater will auch Abends unterhalten sein, und dann glaubt er, es zerstreue dich” (al.: 362).

³⁵³ “Wo gibt es nun noch einen rechtmäßigeren Erwerb, eine billigere Eroberung als den Handel?”; “[D]ie Fürsten dieser Welt [haben] die Flüsse, die Wege und die Häfen in ihrer Gewalt”; “Ämter und andere bürgerliche Geschäfte tragen wenig ein” (al.: 390s.).

³⁵⁴ Es, en este sentido, un tanto unilateral sostener que el padre de Wilhelm representa tan solo “el espíritu mercantilista del nuevo *bourgeois*” (Baioni, 1975: 100). Este personaje es una conjunción contradictoria entre las tendencias *mercantilista* y *aristocratizante*. Es, más bien, encarnación temprana del fenómeno que Jürgen Kocka denomina “feudalización de la clase media” (1995: 802).

teatro de marionetas, y su padre le contestó a ella que “los seres humanos solo conceden valor a los placeres cuando se les ofrecen de tarde en tarde y que ni los niños ni los ancianos saben *apreciar los beneficios que diariamente se les brindan*” (trad.: 96).³⁵⁵ El padre tiene, según esto, una ética de vida que privilegia el orden y la regularidad por sobre lo extraordinario. Es una cosmovisión típicamente burguesa.

5.2.1.1.2. La madre

La madre de Wilhelm está sometida a su marido (al punto de que casi no “oímos” su voz): la esfera familiar está gobernada por una legalidad patriarcal. (Es importante destacar aquí que esto implica una variación respecto de la *Theatralische Sendung*). La madre es, pues, un personaje secundario. Su función parece limitarse a mediar entre el mandato paterno y su hijo. Sin embargo, hace algo más: es por ella que despierta en Wilhelm la pasión por el teatro. De hecho, se lamenta por haberle regalado a su hijo varón “aquella Navidad de hace doce años el *teatro de marionetas*, que fue el que os despertó el gusto por el espectáculo” (trad.: 90).³⁵⁶ Es ella la que descubre que el pequeño héroe ha estado leyendo a hurtadillas el drama *David y Goliat*, y en vez de contárselo a su marido, se lo informa al teniente de artillería, que decide iniciarlo en los misterios del teatro (trad.: 100; al.: 372). Se verifica, así, una relación de afinidad entre el mundo materno femenino y la inclinación de Wilhelm por el arte.³⁵⁷ En el motivo del *príncipe enfermo*, que simboliza plásticamente el *conflicto generacional* entre padre e hijo,³⁵⁸ se alude, en la línea de lo que analizamos aquí, a una relación incestuosa entre “madre” e hijo, lo cual se constituye, podemos pensar, en una rebelión contra la autoridad paterna y, más en general, contra el orden social (Baioni, 1975: 101; cf. asimismo Fiedler, 1960: 109ss.). La vocación teatral de Wilhelm está ligada a la esfera materna y es adversa a la legalidad. No parece casual, por ello, que *El príncipe enfermo* sea el cuadro que más le gusta a Wilhelm y, además, el único que está colgado

³⁵⁵ “[Der Vater] behauptete, nur ein seltenes Vergnügen könne bei den Menschen einen Wert haben, Kinder und Alte wüßten nicht zu schätzen, was ihnen Gutes täglich begegnete” (al.: 368).

³⁵⁶ “Wie oft mußte ich mir das verwünschte Puppenspiel vorwerfen lassen, das ich euch vor zwölf Jahren zum heiligen Christ gab, und das euch zuerst Geschmack am Schauspiele beibrachte!” (al.: 362).

³⁵⁷ La madre, al regalarle a Wilhelm el teatro de marionetas, incentiva el desarrollo de su fantasía (Neumann, 1985: 51). No parece ser un dato menor el hecho de que se lo regale para Navidad, una fecha ritual importante en la tradición cristiana. Esta Navidad representa una primera ruptura respecto del mundo de la infancia y preanuncia la condición anormal.

³⁵⁸ Como veremos, este motivo contiene al menos otro significado: el del *padre renunciante*. Para una lectura de la novela de Goethe desde la perspectiva de un estudio del motivo del *príncipe enfermo*, v. Schings, 1984. Su importancia central a la hora de estudiar los *Lehrjahre* resulta más evidente si recordamos que se trata de un agregado de Goethe respecto de la *Theatralische Sendung* (Schings, 1984: 53).

al margen de los otros; no en la galería, sino en el vestíbulo: se puede alegar que esto último obedece a la escasa calidad artística del mismo respecto del resto de la colección (trad.: 147; al.: 421s.), pero también es cierto que tematiza, en su contenido, una *amenaza* para el orden social, que debe ser advertida.

5.2.1.2. Quiero ser actor

5.2.1.2.1. La pasión teatral y su relación con la subjetividad patológica

El idealismo

Sobran los ejemplos, en su infancia y adolescencia, que muestran que Wilhelm Meister es un *idealista*, un *fantaseador* o *diletante*, que presta poca o nula atención a la realidad objetiva. Uno de sus rasgos principales es, en este sentido, la tendencia al *autoengaño*. Lo advierte, por ejemplo, el primer desconocido. Hablan de *El príncipe enfermo*, el cuadro de la colección del abuelo que estaba colgado en el pasillo por carecer de valor pictórico, y que sin embargo al héroe más le gustaba. En la conversación, este revela que su gusto por la pintura es meramente empático (i. e. que no presta atención a la “objetividad” de la obra). “Cómo me apenaba y me apena”, rememora Wilhelm, “aquel muchacho que tuvo que encerrar en sí mismo sus dulces impulsos, el mejor legado que nos da la naturaleza, y que, viéndose obligado a esconder en su pecho el fuego que tenía que dar calor y avivar a él y a otros, se produjo un gran quebranto en sus entrañas” (trad.: 147). El desconocido, en este punto, lo reprende: “Probablemente, si la colección hubiera seguido en poder de su familia, usted hubiera adquirido la capacidad de valorar las obras por sí mismas y de esa manera podría ver en ellas algo más que a sí mismo y a sus inclinaciones” (íd.).³⁵⁹ Este es precisamente el *mal* que aqueja al protagonista, el mismo que mucho más tarde advierte Aurelia: “Cuando se ve cómo usted explica a Shakespeare”, le dice al héroe, “se cree que usted ha escuchado la voz de los dioses indicándole cómo deben formarse los hombres”, lo cual contrasta, según ella, con “su escasa comprensión del talante de las personas que lo rodean”. Le recrimina a Wilhelm, más específicamente, que no conozca el mundo exterior

³⁵⁹ “Wie jammerte mich, wie jammert mich noch ein Jüngling, der die süßen Triebe, das schönste Erbteil, das uns die Natur gab, in sich verschließen, und das Feuer, das ihn und andere erwärmen und beleben sollte, in seinem Busen verbergen muß, so daß sein Innerstes unter ungeheuren Schmerzen verzehrt wird”; “[W]ahrscheinlich würde Ihnen aber, wenn das Cabinet ein Eigentum Ihres Hauses geblieben wäre, nach und nach der Sinn für die Werke selbst aufgegangen sein, so daß Sie nicht immer nur sich selbst und Ihre Neigung in den Kunstwerken gesehen hätten” (al.: 421ss.).

(trad.: 333).³⁶⁰ Más tarde lo llama, incluso, “ave del paraíso” (*Paradiesvogel*): “se dice que no tienen patas, que van flotando por el aire y que se alimentan del éter” (trad.: 395).³⁶¹

La vocación y la postura patológica respecto de la realidad

Hemos visto ya que la vocación artística de Wilhelm Meister surge en la oposición al mandato paterno. Aquí estudiamos tres causas concomitantes que dan cuenta del vínculo de aquella con la subjetividad patológica (cuya determinación es central en el marco de nuestra investigación). La pasión teatral del héroe se explica, no en los términos de una vocación auténtica, sino a) a partir del amor de Mariane, b) como mecanismo compensatorio respecto de una realidad social deficiente (este aspecto reaparece, aunque de forma más concreta, más individualizada, en una novela como *Der grüne Heinrich*), y c) como fabulación respecto de la función social e histórica del artista (en esto, los *Lehrjahre* se emparentan con las novelas románticas à la *Heinrich von Ofterdingen*). En cualquiera de los tres casos, podemos hablar de una *postura patológica* respecto de la realidad (Schings, 1984: 51), y no de una vocación auténtica (esto es, que implique un conocimiento de las propias capacidades y limitaciones).

a) “Llevado por las alas de la imaginación”, anota, con ironía, el narrador, Wilhelm se enamora de Mariane. “[S]e le apareció iluminada por las propicias luces de las candilejas” y “su pasión por la escena se unió a su primer amor” (trad.: 92s.).³⁶² En su amor por la actriz, se lee poco después, creía ver un aviso del destino que lo invitaba a dejar atrás “la enmohecida y rastrera vida burguesa”. Es aquí, en su obnubilación amorosa, que surge en él el deseo de convertirse en el creador de un futuro teatro nacional, “por el que había oído suspirar a todo el mundo” (trad.: 114s.).³⁶³ Es significativo que, mucho más tarde, el propio Wilhelm se plantee la siguiente pregunta, al tratar de entender su decisión de dedicarse al teatro: “¿Fue el amor a Mariane lo que me encadenó al teatro o fue el amor al teatro lo que me hizo sentir apego por

³⁶⁰ “[W]enn man Sie Ihren Shakespear erklären hört, glaubt man, Sie kämen eben aus dem Rate der Götter, und hätten zugehört, wie man sich daselbst beredet, Menschen zu bilden; wenn Sie dagegen mit Leuten umgehen, sehe ich Ihnen gleichsam das erste, groß geborne Kind der Schöpfung, das mit sonderlicher Verwunderung und erbaulicher Gutmütigkeit Löwen und Affen, Schafe und Elephanten antsaunt, und sie treuherzig als seines gleichen anspricht, weil sie eben auch da sind und sich bewegen” (al.: 621).

³⁶¹ “Man sagt, sie hätten keine Füße, sie schbewten nur in der Luft, und nährten sich vom Äther” (al.: 687).

³⁶² “Auf den Flügeln der Einbildungskraft hatte sich Wilhelms Begierde zu dem reizenden Mädchen erhoben”; “seine Leidenschaft zur Bühne verband sich mit der ersten Liebe zu einem weiblichen Geschöpfe” (al.: 365).

³⁶³ “[S]ich aus dem stockenden, schleppenden bürgerlichen Leben heraus zu reißen”; “nach dem er so vielfältig hatte seufzen hören” (al.: 386).

Mariane?” (trad.: 352).³⁶⁴ La *vocación teatral* y la atracción amorosa por Mariane resultan, así, indisociables. En el desarrollo posterior de Wilhelm Meister, la elección del teatro y la inclinación erótica por una mujer vuelven a estar en conjunción cuando aquel decide ir con los demás actores al palacio de los condes (en un contexto en el que estaba ya por emprender el viaje de regreso a su casa). Lo hace para conocer el mundo, aunque también por su “inconfesado deseo de volver a ver a la bella condesa” (trad.: 232).³⁶⁵ Esta “recaída” en la vocación teatral, así pues, es idéntica en términos funcionales a aquella primera aproximación al mundo teatral de la mano de su amor por Mariane.

b) La *utilidad práctica*, ligada a la clase burguesa supone, en la visión de mundo de Wilhelm, una degradación. Este le opone por ello, en su imaginación, el ideal no utilitario, desinteresado de la *formación interior*, de la adquisición de una *bella personalidad*, que únicamente les es dado alcanzar a los nobles, que no tienen que preocuparse por lo material. La elección del teatro como *estilo de vida* tiene que ver, en este punto, con la intención del héroe ir más allá de los límites de su condición de clase e integrarse, así, a la nobleza (Borchmeyer, 1979: 32). El modo en que entiende la vida del actor lo delata ya desde temprano.³⁶⁶ *Ennoblecimiento, interiorización de la mirada, inutilidad práctica y vocación teatral* son términos solidarios entre sí, en el mundo narrado de los *Lehrjahre*. La idea aquí es que la utilidad práctica supone una limitación para el alma poética, que aspira a la totalidad. En esto, Wilhelm recuerda el tipo de pensamiento de Werther: tal como este, concibe “las limitaciones de la existencia como dolorosa estrechez y no como posibilidad productiva” (Jacobs, 1983: 70). La vocación teatral es, en este sentido, *antiburguesa*, y, por ello, puede ser entendida como mecanismo de “huida” del *milieu* en el que ha nacido y en el que vive. En las razones de por qué decide acompañar a la tropa de actores al palacio del príncipe,³⁶⁷ esto queda en claro: “intentó convencerse de cuáles eran las

³⁶⁴ “War es denn bloß Liebe zu Marianen, die mich ans Theater fesselte? oder war es Liebe zu Kunst, die mich an das Mädchen festknüpfte?” (al.: 352).

³⁶⁵ “Dabei dürfte er sich nicht gestehen, wie sehr er wünsche, der schönen Gräfin wieder näher zu kommen” (al.: 512).

³⁶⁶ “[Wilhelm] consideraba que el espíritu del actor era un espejo que presentaba las más magníficas y nobles situaciones, pensamientos y pasiones que se podían dar en el mundo. Igualmente [...] imaginaba la vida en el hogar de un cómico como un cúmulo de dignos actos y ocupaciones, del que su aparición en el teatro era su culminación” [“[Der] Geist [des Schauspielers] schien für Wilhelm] einen Spiegel des herrlichsten und prächtigsten, was die Welt an Verhältnissen, Gesinnungen und Leidenschaften hervorgebracht, darzustellen”] (trad.: 137; al.: 411).

³⁶⁷ Si bien es en el libro III que este tema se refleja centralmente (cf. Steiner, 1997: 124), ya en el libro I hay una importante alusión al conflicto burguesía-nobleza. Werner le dice a su amigo, acerca de *El adolescente en la encrucijada*, la obra escrita por Wilhelm, que desde el principio lo ha irritado y que con ella ha originado la desazón del padre. Lo acusa de no entender la esencia del comercio (trad.: 117-119; al.: 389ss.). Este, piensa Werner, es la

grandes ventajas que le reportaría conocer a personas importantes y ricas. Pensó en el conde, la condesa, el barón, pensó en *la seguridad, la serenidad y la gracia de su modo de comportarse*” (trad.: 232).³⁶⁸

Más tarde, en la residencia de Serlo, después de un periodo de dudas al respecto, Wilhelm recae en su afición por el teatro, en su alabanza de la nobleza y en la prédica en pos de su *formación interior*, esto es, no utilitaria. Una conjunción de factores ocasiona este sorpresivo retroceso³⁶⁹ en el desarrollo del héroe: la noticia de la muerte de su padre (“Wilhelm se sintió de repente libre en un momento en el que no se había puesto de acuerdo consigo mismo” [trad.:

única posibilidad, para el burgués, de hacerse rico: “los príncipes son dueños de la tierra, los ríos, los puertos, los caminos y obtienen grandes ganancias al cobrar a los que usan estos medios”; por otro lado, “están muy mal remunerados los trabajos en puestos de la administración pública y en otras ocupaciones burguesas”. Entonces, concluye Werner, “¿dónde se puede conseguir un patrimonio más legalmente y una conquista más sencilla que en el comercio?” [“[D]ie Fürsten dieser Welt [haben] die Flüsse, die Wege und die Häfen in ihrer Gewalt; Ämter und andere bürgerliche Geschäfte tragen wenig ein”; “Wo gibt es nun noch einen rechtmäßigeren Erwerb, eine billigere Eroberung als den Handel?”] (trad.: 119; al.: 390s.).

³⁶⁸ “Er suchte sich vielmehr im Allgemeinen zu überzeugen, welchen großen Vorteil ihm die nähere Kenntnis der vornehmen und reichen Welt bringen würde. Er machte seine Betrachtungen über den Grafen, die Gräfin, den Baron, über die Sicherheit, Bequemlichkeit und Anmut ihres Betragens” (al.: 512). A esto se sigue un primer monólogo acerca de los ricos de nacimiento: “¡Tres veces felices son aquellos a los que ya su nacimiento los eleva por encima de los niveles más bajos de la humanidad! Qué dichosos son ellos, que no tienen que luchar con esas circunstancias que atormentan a algunos hombres buenos y ni siquiera tienen que sufrir transitoriamente su efecto. ¡Su mirada puede ser general y correcta desde los puntos de vista más altos y fácil a cada paso de su vida!”; “¡Qué comodidad, qué holgura propicia un patrimonio heredado! ¡Con cuánta facilidad florece un negocio cuando ha sido fundado con un buen capital [...]! [“Dreimal glücklich sind diejenigen zu preisen, die ihre Geburt sogleich über die untern Stufen der Menschheit hinaus hebt; die durch jene Verhältnisse, in welchen sich manche gute Menschen die ganze Zeit ihres Lebens abhängigen, nicht durchzugehen, auch nicht einmal darin als Gäste zu verweilen brauchen. Allgemein und richtig muß ihr Blick auf dem höheren Standpunkte werden, leicht ein jeder Schritt ihres Lebens!”]; “Welche Bequemlichkeit, welche Leichtigkeit gibt ein angeborenes Vermögen! Und wie sicher blühet ein Handel, der auf ein gutes Kapital gegründet ist [...]!”] (trad.: 232; al.: 512s.). El narrador concluye: “así valoraba nuestro amigo la suerte de los que habitan las más altas esferas; pero también las de aquellos que se aproximan a ellas y pueden beber en sus fuentes, y, por eso, alabó su espíritu que le hacía estar decidido a subir todos esos peldaños” [“So rief unser Freund allen denenjenigen Glück zu, die sich in den höheren Regionen befinden; aber auch denen, die sich einem solchen Kreise nähern, aus diesen Quellen schöpfen können, und pries seinen Genius, der Anstalt machte, auch ihn diese Stufen hinan zu führen”] (trad.: id.; al.: 513). Aun después de haber pasado varios días en el palacio, Wilhelm sigue teniendo una imagen idealizada de los nobles. Así dice el narrador: “Wilhelm empezaba a presentir que el mundo funcionaba de un modo distinto al que él suponía. Al ver de cerca la vida de las personas grandes y distinguidas, se admiraba del modo en que sabían infundir a ésta de una desenvuelta distinción” [“Wilhelm fing an zu wittern, daß es in der Welt anders zugehe, als er sich es gedacht, er sah das wichtige und bedeutungsvolle Leben der Vornhemen und Großen in der Nähe, und wunderte sich, wie einen leichten Anstand sie ihm zu geben wußten”] (trad.: 257s.; al.: 540). “Aquel ejército en marcha con un príncipe a su mando, con tantos guerreros unidos y tantos decididos admiradores, exaltó su fantasía” [“Ein Heer auf dem Marsche, ein fürstlicher Held an seiner Spitze, so viele mitwirkende Krieger, so viele zudringende Verehrer erhöhten seine Einbildungskraft”] (trad.: 258; al.: 540).

³⁶⁹ Hay que tener en cuenta, de todos modos, que la carta a Werner, en último análisis, la escribe Wilhelm “demasiado tarde, a decir verdad”. “[Der Brief] [ausdrückt] nicht mehr seinen wahren Bewusstseinsstand” (Borchmeyer, 1994: 334).

361]),³⁷⁰ la unilateral glorificación del modo de vida burgués en la carta de Werner (V, 2) y el modo en que Serlo aprovecha, para sus propios fines, el estado en que se halla Wilhelm (“Serlo supo aprovecharse del luctuoso correo que le había llegado a Wilhelm” [trad.: 362]).³⁷¹ En la carta que Wilhelm le escribe a Werner,³⁷² en la que confiesa que fue Laertes quien lo ayudó a componer el diario de viaje que había causado su admiración y la de su padre, Wilhelm se pregunta: “¿Qué me importa fabricar hierro muy puro si mi corazón está lleno de escorias?, y ¿de qué me sirve administrar bien una finca si no me encuentro bien conmigo mismo?” Así prosigue: “el objetivo único de todos mis proyectos ha sido vagamente, desde mi niñez, *formarme* tal y como yo soy. Hoy sigo manteniendo estos planes, solo que los medios con los que cuento para llevarlos a cabo están más claros para mí” (trad.: 366).³⁷³ Precisamente en este punto, Wilhelm establece una relación entre sus sentimientos y el conflicto burguesía-nobleza:

No sé cómo son las cosas en otros países, pero en Alemania solo el noble puede lograr cierto desarrollo general y personal de sí mismo, por así decirlo, su formación. El burgués puede acumular méritos, puede, en casos extraordinarios, cultivar su espíritu, pero haga lo que haga su personalidad acabará extinguiéndose [...] y será tanto más desgraciado, cuantas más capacidades e inclinaciones le haya concedido la naturaleza [...]. [El noble] puede y debe aparentar, [el burgués] tiene que ser auténtico, y si intenta aparentar resulta vulgar y ridículo. Aquel debe hacer e influir, este debe trabajar y rendir, debe formarse en una profesión para hacerse necesario y se presupone que en su ser no hay armonía ni puede haberla, pues para hacerse útil en una faceta ha de desatender todas las demás. [...] de estas diferencias [es responsable] la forma misma de la sociedad. Si alguna vez esta cambia o deja de hacerlo, me trae sin cuidado. En definitiva, tal y como están las cosas, he de pensar en mí mismo, y he de salvarme a mí y conseguir aquello que es para mí una necesidad indispensable [...]. Tengo una ineludible tendencia a aspirar a esa *formación armónica* de la naturaleza que me ha negado mi nacimiento. He mejorado mi porte, he dejado atrás algo de mi cortedad y tengo bastante desenvoltura. Igualmente he mejorado mi expresión hablada y mi dicción [...]. No he de negarte que el impulso de convertirme en un personaje público y tener un amplio círculo de influencia se va haciendo cada día más irresistible en mí (trad.: 367ss.).³⁷⁴

³⁷⁰ “Wilhelm sah sich in einem Augenblicke frei, in welchem er mit sich selbst noch nicht einig werden konnte” (al.: 652).

³⁷¹ “Serlo benutzte die Todespost zu seinem Vorteil” (al.: 653).

³⁷² Este motivo es nuevo respecto de la *Theatralische Sendung* (v. Pascal, 1956: 8). Borchmeyer encuentra una posible fuente de los argumentos que Wilhelm vierte en esta carta en los *Versuchen über verschiedene Gegenstände aus der Moral, der Literatur und dem gesellschaftlichen Leben* (1792), de Christian Garve (Borchmeyer, 1994: 331).

³⁷³ “Was hilft es mir, gutes Eisen zu fabrizieren, wenn mein eigenes Innere voller Schlacken ist? und was, ein Landgut in Ordnung zu bringen, wenn ich mit mich selber immer uneins bin?”; “[M]ich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden, das war dunkel von Jugend auf mein Wunsch und meine Absicht. Noch hege ich eben diese Gesinnungen, nur daß mir die Mittel, die mir es möglich machen werden, etwas deutlicher sind” (al.: 657).

³⁷⁴ “Ich weiß nicht wie es in fremden Ländern ist, aber in Deutschland ist nur dem Edelmann eine gewisse allgemeine, wenn ich sagen darf personelle Ausbildung möglich. Ein Bürger kann sich Verdienst erwerben und zur höchsten Not seinen Geist ausbilden; seine Persönlichkeit geht aber verloren, er mag sich stellen wie er will. [...] und er müßte nur desto unglücklicher werden, je mehr sein Naturell ihm zu jener Art zu sein Fähigkeit und Trieb gegeben hätte. [...] [der Edelmann] darf und soll scheinen; [der Bürger] soll nur sein, und was er scheinen will ist lächerlich oder abgeschmackt. Jener soll tun und wirken, dieser soll leisten und schaffen; er soll einzelne Fähigkeiten ausbilden, um brauchbar zu werden, und es wird schon voraus gesetzt, daß in seinem Wesen keine Harmonie sei, noch sein dürfe, weil er, um sich auf Eine Weise brauchbar zu machen, alles übrige vernachlässigen

La contraposición entre el teatro y la aristocracia, de un lado, y el mundo económico-burgués, de otro, nunca es tan marcada en la novela como en este pasaje.³⁷⁵ La personalidad armónica – encarnada presuntamente en la nobleza–, es expresión del sentimiento de inferioridad de la burguesía, según Wirschem. Desde esta perspectiva, la búsqueda de Wilhelm en las tablas puede ser entendida como *aristocratismo estético* (*ästhetischer Aristokratismus*; Wirschem, 1986: 112). El trabajo implica limitación, unilateralidad (Borchmeyer, 1994: 332). Wilhelm vislumbra que “tal y como están las cosas”, tiene que optar por una vida de artista dramático para, dada su condición de clase, alcanzar lo que solo logran los nobles. Para Löwenthal, Wilhelm consigue, por medio de su formación teatral, lo que a Werther le estaba socialmente vedado, “expresar el propio ser del modo en que se lo desee” (1990: 180). El teatro, un medio de *educación estética*, es la vía por la cual el burgués puede adquirir una *bella personalidad* en una sociedad que se la niega. El burgués se iguala, dando este rodeo, al noble, adquiere una personalidad con “brillo” propio, “personal”, se diferencia de la masa (íd.). Para una crítica de este modelo formativo, remitimos a Gerth: “Was soll man von einer Bildung halten, deren Harmonie im Glanz des Scheins besteht; einer Bildung die sich nur in der fiktionalen Rolle auf der Bühne realisiert?” (Gerth, 1996: 110). Se puede decir, en los términos de Lukács: para Wilhelm, en los primeros libros de la novela, el *compromiso* con la sociedad supone una degradación de su interioridad. La *profesión burguesa*, que ve encarnada en su padre y en su amigo de la infancia, Werner (así como en el padre de este), le parece una opción aplastante en lo que hace a sus ideales. El rechazo de la *profesión burguesa* y, junto con ella, de la entera *sociedad*, es la característica que define al joven Wilhelm Meister.³⁷⁶ Es, por otro lado, un rasgo que lo asemeja a Werther.³⁷⁷

muß. [...] [a]n diesem Unterschiede ist nicht etwa die Anmaßung der Edelleute und die Nachgiebigkeit der Bürger, sondern die Verfassung der Gesellschaft selbst Schuld; ob sich daran einmal was ändern wird, bekümmert mich wenig; genug, ich habe, wie die Sache jetzt stehen, an mich selbst zu denken, und wie ich mich selbst und das was mir ein unerläßliches Bedürfnis ist, rette und erreiche. [...] [i]ch habe nun einmal gerade zu jener harmonischen Ausbildung meiner Natur, die mir meine Geburt versagt, eine unwiderstehliche Neigung. Ich habe, seit ich dich verlassen, durch Leibestübung viel gewonnen; ich habe viel von meiner gewöhnlichen Verlegenheit abgelegt und stelle mich so ziemlich dar. Eben so habe ich meine Sprache und meine Stimme ausgebildet [...]. Nun leugne ich dir nicht, daß mein Trieb täglich unüberwindlicher wird, eine öffentliche Person zu sein, und in einen weitem Kreise zu gefallen und zu wirken” (al.: 657ss.).

³⁷⁵ Cf. Borchmeyer, 1979: 32.

³⁷⁶ Después de enviar la carta a la que se hace referencia arriba, Wilhelm y la compañía de actores firman el contrato con el miserable Serlo. La distancia irónica del narrador y un gesto de Mignon dan cuenta de que esta recaída del héroe en sus afanes teatrales tiene que ser entendida en un sentido negativo: el narrador apunta que “Wilhelm firmó sin saber lo que hacía”, pues, al hacerlo, evoca aquel claro de bosque en el que ha tenido su encuentro con Natalie, después del asalto; por otro lado, Wilhelm, “después de haber rubricado el documento, notó que Mignon, que estaba a su lado, le había tomado del brazo y había intentado con suavidad retener su mano” [“So schrieb er seinen Namen

c) En la mente de Wilhelm, la elección de la actuación no es una *mera elección profesional* con el fin de proveerse de sustento. Implica, más bien, una misión histórico-social: *eleva* a la humanidad. El héroe revela, en este sentido, querer aparecer “ante los hombres como un espíritu que viene a abrir sus corazones, a conmoverlos y a depararles goces celestiales” (trad.: 144).³⁷⁸ Más tarde, cuando, tras la desilusión con Mariane, Werner le recomienda que no abandone del todo el teatro, y le sugiere ejercitarlo y perfeccionarlo “gradualmente en los momentos de ocio de la jornada” (trad.: 160),³⁷⁹ Wilhelm le responde que esto es imposible, pues el poeta vive para su arte. El hombre de mundo “sueña despierto” (*träumt wachend*), aquel “vive despierto el sueño de la vida” (*lebt den Traum des Lebens als ein wachender*). “El poeta es a la vez maestro, profeta y amigo de los dioses y de los hombres. ¿Cómo quieres pues que se dedique a un miserable negocio?” (trad.: 161).³⁸⁰ Werner le recuerda entonces que el hombre común tiene que trabajar para cubrir sus necesidades: “Si los hombres fueran como los pájaros [...] que sin hilar ni tejer pudieran vivir días felices en constante goce”. Pero el –en este punto– romántico

nur mechanisch hin, ohne zu wissen was er tat, und fühlte erst, nachdem er unterzeichnet hatte, daß Mignon an seiner Seite stand, ihn an Arm hielt und ihm die Hand leise wegzuziehen versucht hatte”] (trad.: 370; al.:). Más allá de esto, hay que mencionar que, mediante este *retorno* a las tablas, se renuevan, en Wilhelm, los ideales de *educación estética* de la humanidad. En las conversaciones con el utilitario Serlo, de hecho, el héroe recurre al discurso de los primeros libros de la novela. En una ocasión, le advierte al director de la nueva compañía que “el gran público merece respeto, pero sería difamarlo tratarlo como a un niño incauto al que se quiere sacar dinero. Si poco a poco se le va administrando los sentimientos de lo bello y lo bueno, dejará su dinero con doble placer” [“ein großes Publikum verdient daß man es achte, daß man es nicht wie Kinder, denen man das Geld abnehmen will, behandle. Man bringe ihm nach und nach das Gute – Gefühl und Geschmack für das Gute bei, und es wird sein Geld mit doppeltem Vergnügen einlegen”] (trad.: 392; al.: 683). Se trata, en fin, nuevamente, de la *misión teatral* de Wilhelm Meister. De cualquier modo, el renacimiento del entusiasmo de Wilhelm por el teatro dura poco (al menos en términos de *tiempo de la narración*; en lo que respecta al *tiempo narrado*, transcurren al menos varios meses entre la firma del contrato y la partida de Wilhelm hacia la residencia de Lothario al final del libro V: en ese lapso, la compañía se convierte, de hecho, en una de las mejores de Alemania [V, 16]), y cede finalmente su lugar a la desilusión.

³⁷⁷ Korff interpreta las palabras más arriba citadas de Wilhelm remitiendo al concepto de *mónada* de Leibniz, según el cual “nada proviene de fuera, todo proviene de adentro” (1988: 323). Según el joven Wilhelm, piensa el autor de *Geist der Goethezeit*, desde esta óptica, el hombre, que lleva en sí un mundo, “es representante del mundo entero. En él habita aquella infinitud que busca manifestarse como mundo” (ibid.: 124). No se trata, piensa Korff, de que Wilhelm entrevé que ha nacido con una *determinada* disposición para el teatro, sino de lo contrario: Wilhelm carece de una “disposición *determinada*”. “Su *carácter* es lo *indeterminado*; de aquí que esté definido [...] por un rechazo a todo tipo de determinación” (id.). “Todo esto está en consonancia con la idea de la *mónada*, que, según su esencia más profunda, no es ninguna individualidad determinada, sino que lleva el mundo entero en sí misma y que, sobre la base de este sentimiento de su infinitud interior, anhela una infinitud de la vida, pero no una forma cualquiera, finita y determinada de la vida. Un hombre tal busca lo universal, la vida en general, no una determinación al interior de esta vida, y busca la totalidad y la formación universal, no, empero, la especialización y una profesión específica” (1988: 324).

³⁷⁸ “[H]offen will ich, daß wir einst als ein Paar gute Geister den Menschen erscheinen werden, ihre Herzen aufzuschließen, ihre Gemüter zu berühren” (al.: 419).

³⁷⁹ “[I]n unterbrochenen, zusammen gezeigten Stunden” (al.: 434).

³⁸⁰ “[S]o ist der Dichter zugleich Lehrer, Wahrsager, Freund der Götter und der Menschen. Wie! Willst du, daß er zu einem kümmerlichen Gewerbe herunter steige?” (al.: 435).

Wilhelm lo refuta: “así vivían los poetas en las épocas en que se apreciaba mucho más lo digno de admiración y así quieren seguir viviendo” (trad.: 161).³⁸¹ Más tarde, este alude al deseo de ennoblecer a los hombres por medio del teatro, y afirma: “¡Si alguien tuviera capacidad para conmovernos y hacer que su enmohecida intimidad pudiera expresarse libremente!” Se trata, para el héroe, de dar vida “a lo bueno, lo grande y lo noble” (trad.: 183).³⁸² El carácter social de la misión que Wilhelm se autoimpone está ligado, no hay que olvidarlo, a la creación de un teatro nacional “por el que [Wilhelm] había oído suspirar a todo el mundo” (trad.: 114s.),³⁸³ y a la educación estética del pueblo.³⁸⁴ *Mas lo que aquí importa es que en la vocación artística de Wilhelm está presente una fantasía de cuño romántico: que el poeta es diferente y mejor que el resto de los hombres y que, por ello, tiene una misión histórico-social que cumplir.*

5.2.1.2.2. Incidencia del *mandato paterno* en el *estado marginal*

Las cartas, el padre de Hamlet y un sueño

El viejo Meister, junto con el padre de Werner, su amigo y socio comercial, deciden que su hijo, para comenzar su carrera, debía “ver mundo”; “llevará algunos de nuestros negocios en el extranjero. No puede hacerse mayor bien a un joven que iniciarle temprano en lo que va a ser

³⁸¹ “Wenn nur auch die Menschen [...] wie die Vögel gemacht wären, und ohne daß sie spinnen und weben, holdselige Tage in beständigem Genuß zubringen könnten” (al.: 435); “[S]o haben die Dichter in Zeiten gelebt, wo das Ehrwürdige mehr erkannt ward [...] und so sollten sie immer leben” (al.: 436).

³⁸² “Wenn man ihr stockendes Innere in freie, lebhaft und reine Bewegung setzen könnte!”; “das Gute, Edle, Große” (al.: 459).

³⁸³ “[N]ach dem er so vielfältig hatte seufzen hören” (al.: 386). En este punto, Goethe elabora hechos históricos de la Alemania del siglo XVIII y remite a una discusión que tiene a Lessing y Schiller como sus principales representantes. Steiner alude en esta línea a Lessing y su fundación, en Hamburgo, de un Teatro Nacional en 1767. Asimismo, se refiere al “sueño de un teatro fijo, independiente en términos financieros, y representante del ‘espíritu de la nación’”, presente en los ensayos *Über das gegenwärtige teutsche Theater* (1782) y *Was kann eine gute stehende Schaubühne eigentlich wirken?* (1784), de Schiller, y concretado, de algún modo, en 1791 con la fundación del teatro de Weimar, cuya dirección estuvo a cargo de Goethe (Steiner, 1997: 122s.). La idea de creación de un teatro nacional y la utopía de la formación de la nación y de la humanidad a través suyo está presente también en la joven Aurelia: como le revela a Wilhelm, ella ha tenido, en tanto actriz, en el pasado, ideales análogos a los de Wilhelm (v. libro V; cf. Steiner, 1997: 123). Wilhelm persiste en esta ilusión hasta el libro V, en el cual sus ideales se convierten en uno de los principales obstáculos en el proyecto de Serlo y Melina, interesados básicamente en la ganancia económica.

³⁸⁴ En una conversación con Laertes, Wilhelm afirma que el Estado se podría valer del teatro para mostrar al público “el influjo mutuo que ejercen entre sí los diferentes estamentos”. Laertes está de acuerdo con esto, y le responde que “rara vez [el Estado] legisla, promueve y premia”, sino que deja que todo siga su curso “hasta que se produce un efecto no deseado y entonces se produce el enojo y se esgrime el palo” “[der] wechselseitig[e] Einfluß aller Stände”; “[Der Staat] weiß [...] nur zu verbieten, zu hindern und abzulehnen; selten aber zu gebieten, zu befördern und zu belohnen. Man läßt alles in der Welt gehen, bis es schädlich wird, dann zürnt man und schlägt drein”] (trad.: 173; al.: 448). Aquí se verifica la idea de que el teatro y el arte pueden servir como medio para prevenir revoluciones sociales.

su profesión” (trad.: 121).³⁸⁵ Todo ha sido decidido, providencialmente, para que Wilhelm se convierta en un próspero comerciante, siguiendo así los pasos de su amigo Werner. Mas Wilhelm decide aprovechar su viaje para seguir adelante con sus sueños irracionales de mejorar a la nación alemana por medio del teatro. La llegada a un pequeño pueblo montañoso (trad.: 168; al.: 439), y el posterior primer encuentro con los Melina, Philine, Mignon y Laertes, marca el fin de la influencia directa del padre sobre Wilhelm. A partir de entonces, el padre del héroe solo “reaparece” por medio de sus cartas o en los remordimientos de conciencia de Wilhelm. De cualquier modo, la influencia de aquel sigue teniendo el mismo carácter. Más aun, revela ser más poderosa de lo que el “espíritu de contradicción [que] impulsaba [a Wilhelm] a tomar [siempre] la dirección inversa” (trad.: 366)³⁸⁶ puede hacer creer en una primera mirada. Wilhelm es incapaz de olvidar el mandato de su padre. Su fuerte *presencia en su conciencia* es un rasgo que comparte con los héroes de todas las novelas de formación.³⁸⁷ La *acción a distancia* del mandato paterno en los *Lehrjahre* se manifiesta en tres dimensiones: una “realista”, otra “maravillosa” y la tercera, onírica.

a) En la residencia de Serlo, el joven héroe recibe una carta de su padre, en la que este “le pedía una relación detallada de su viaje, algo que le había encargado al despedirse de él, además adjuntaba una tabla para la realización de la misma. El anciano [...] tan solo mostraba cierto malestar por lo misterioso de la primera y única carta que le había mandado desde el palacio del Conde” (trad.: 341).³⁸⁸ Wilhelm, entusiasmado por el benévolo encargo de su padre (temía reproches más duros), le escribe prometiéndole un relato pormenorizado de su viaje. Sin embargo, “cuando comenzó a hacer su composición, se dio cuenta a su pesar de que podía referir lo sentido y pensado, que podía hablar de experiencias del corazón y del alma, pero que no había

³⁸⁵ “Er mag sich in der Welt umsehen”; “[er wird] unsre Geschäfte an fremden Orten betreiben; man kann einem jungen Menschen keine größere Wohltat erweisen, als wenn man ih zeitig in die Bestimmung seines Lebens einweiht” (al.: 393).

³⁸⁶ “[Er] ward durch einen heimlichen Geist des Widerspruchs mit Heftigkeit auf die entgegen gesetzte Seite getrieben” (al.: 656).

³⁸⁷ Cf. para este tema, *The Picaro's Journey to the Confessional* (1974), de David H. Miles.

³⁸⁸ “Der Alte, in Hoffnung eines weitläufigen Journals, dessen Führung er dem Sohne beim Abschiede sorgfältig empfohlen, und wozu er ihm ein tabellarisches Schema mitgeben, schien über das Stillschweigen der ersten Zeit ziemlich beruhigt, so wie er sich nur über das Rätselhafte des ersten und einzigen vom Schlosse des Grafen noch abgesandten Briefes beschwerte” (al.: 630).

prestado ni la más mínima atención a los acontecimientos del mundo externo” (id.).³⁸⁹ Tan solo más tarde comprende el héroe

qué intenciones tenía su padre al pedirle tan encarecidamente que escribiese un diario. Por primera vez sintió lo agradable y útil que puede ser convertirse en centro de tantos oficios y necesidades y contribuir a la difusión de la vida y la actividad llegando incluso a las sierras más altas y a los valles. La urbe comercial llena de vida en la que se encontraba, que la inquietud de Laertes le impulsaba a recorrer [...], le hizo ver claramente en qué consistía ser un centro comercial del que todo salía y al que todo afluía (trad.: 350).³⁹⁰

Esta súbita valoración, por parte de Wilhelm, del mundo al que su padre quiere que él se integre, es muy llamativa. Con todo, revela ser tan solo un estado de ánimo pasajero. Pero su carácter fugaz está explicado por la muerte del padre de Wilhelm –de la que este se entera por medio de una carta de Werner (trad.: 361; al.: 651)– y no por el hecho de que esa visión positiva del mundo comercial sea nuevamente rechazada *por sí misma*. La noticia de la muerte del padre, entonces, interrumpe este desarrollo de Wilhelm; esta llega en un momento en el que Wilhelm no ha completado aún su formación en ese sentido (de hecho, a causa de la influencia negativa de Serlo, está a punto de volver a probar suerte en el teatro). Así lo advierte el narrador: “[Wilhelm] se sintió de repente libre en un momento en el que no se había puesto de acuerdo consigo mismo” (id.),³⁹¹ y “Serlo supo aprovecharse del luctuoso correo” en pos de la renovación de su compañía (trad.: 362).³⁹² Estos dos hechos (el fin de la “tutela” paterna y la presión de Serlo), sumados al desprecio que le provoca la carta de Werner, cuya base es el tópico de la *felicidad de la vida burguesa* (trad.: 366),³⁹³ provocan la recaída del héroe en su pasión por el teatro: “[este] se sintió [nuevamente] convencido de que solo en el teatro iba a poder alcanzar la formación a la que aspiraba. [...] su resolución fue reforzada, sin él saberlo, a medida que iba convirtiendo a

³⁸⁹ “Als er daher wirklich anfang, an seine Komposition zu gehen, ward er leider gewahr, daß er von Empfindungen und Gedanken, von manchen Erfahrungen des Herzens und Geistes sprechen und erzählen konnte, nur nicht von äußern Gegenständen, denen er, wie er nun merkte, nicht die mindeste Aufmerksamkeit geschenkt hatte” (al.: 631).

³⁹⁰ “Er begriff jetzt selbst erst die Absicht des Vaters, als er ihm die Führung des Journals so lebhaft empfohlen. Er fühlte zum erstenmale, wie angenehm und nützlich es sein könne, sich zur Mittelperson so vieler Gewerbe und Bedürfnisse zu machen, und bis in die tiefsten Gebirge und Wälder des festen Landes Leben und Tätigkeit verbreiten zu helfen. Die lebhafteste Handelsstadt, in der er sich befand, gab ihm bei der Unruhe des Laertes [...] den anschaulichsten Begriff eines großen Mittelpunktes, woher alles ausfließt, und wohin alles zurückkehrt” (al.: 641).

³⁹¹ “Wilhelm sah sich in einem Augenblicke frei, in welchem er mit sich selbst noch nicht einig werden konnte” (al.: 652).

³⁹² “Serlo benutzte die Todespost zu seinem Vorteil” (al.: 362).

³⁹³ “Glück des bürgerlichen Lebens” (al.: 656).

Werner en su antagonista” (íd.).³⁹⁴ De cualquier modo, la duración de esta “recaída” es, en términos de *tiempo de la narración*, muy poco significativa.

b) La muerte del viejo Meister es un motivo central en la novela. Es lo que permite entender, en cierto modo, el rol o función de la “Sociedad de la Torre”. Esta sociedad asume la función dejada vacía por el padre muerto; hace las veces, desde esta óptica, de *padre sustituto* para Wilhelm. Hay un elemento simbólico que permite sostener esto: el parecido del “espectro” (que es, como le reconoce Jarno a Wilhelm más tarde, el abate o el hermano gemelo del mismo, esto es, un miembro central de la alianza secreta [trad.: 633; al.: 932]) con el padre de Wilhelm, en lo que respecta a su voz. “Soy el espectro de tu padre”, le dice el espectro la noche de la representación de *Hamlet* junto con Serlo, Aurelia y los demás. El narrador sostiene en este punto que Wilhelm “creyó notar cierta similitud con la voz de su propio padre” (que se trata de una coincidencia que conmueve profundamente al héroe queda claro en el hecho de que, al escuchar la voz del espectro, “Wilhelm retrocedió algunos pasos y el público se estremeció”; trad.: 399).³⁹⁵ Más tarde, la mañana en que se le revelan a Wilhelm los secretos de la “Sociedad de la Torre”, un hombre disfrazado del rey de Dinamarca (padre de Hamlet), el mismo que ha hecho las veces de espectro, le repite: “soy el espectro de tu padre. [...] me alejo consolado de ti, porque se han colmado mis planes para ti, porque la realidad supera mis esperanzas. Es imposible ganar las cumbres de las montañas escarpadas sin dar rodeos. En las llanuras se va de un lado a otro siguiendo caminos rectos”. Así dice el narrador, acerca de Wilhelm: “no sabía qué pensar. Le parecía que acababa de escuchar la voz de su padre y sabía al mismo tiempo que no era la suya. La situación presente y los recuerdos evocados le producían una enorme perplejidad” (trad.: 574).³⁹⁶ El parecido de la voz entre el padre de Wilhelm y el de uno de los miembros de la “Sociedad de la Torre” es simbólico y conduce a pensar que aquel sigue teniendo influencia sobre su hijo, más allá de los límites de su muerte, y más allá de que se trata, a decir verdad, de

³⁹⁴ “Er überzeugte sich, daß er nur auf dem Theater die Bildung, die er sich zu geben wünschte, vollenden könne, und schien in seinem Entschlusse nur destomehr bestärkt zu werden, je lebhafter Werner, ohne es zu wissen, sein Gegner geworden war” (al.: 656).

³⁹⁵ “Ich bin der Geist deines Vaters”; “Wilhelm glaubte eine Ähnlichkeit mit der Stimme seines Vaters zu bemerken”; “[Wilhelm trat] einige Schritte schaudernd zurück, und das ganze Publikum schauderte” (al.: 691).

³⁹⁶ “Ich bin der Geist Deines Vaters, [...] und scheide getrost, da meine Wünsche für Dich, mehr als ich sie selbst begriff, erfüllt sind. Steile Gegenden lassen sich nur durch Umwege erklimmen, auf der Ebene führen gerade Wege von einem Ort zum andern”; “Wilhelm war äußerst betroffen, er glaubte die Stimme seines Vaters zu hören, und doch war sie es auch nicht, er befand sich durch die Gegenwart und die Erinnerung in der verworrensten Lage” (al.: 874).

una puesta en escena por parte de los miembros de la “Sociedad de la Torre”, que persiguen unos objetivos específicos en lo que respecta al desarrollo del héroe.³⁹⁷

c) Hay que mencionar, finalmente, un sueño que tiene Wilhelm, cuyo protagonista es, en buena medida, el viejo Meister. La visión onírica tiene lugar la primera noche en el palacio de Lothario. En el sueño, Wilhelm trata de alcanzar a Mariane y su padre, pero estos salen volando en el momento preciso. El héroe se dispone a salir volando tras ellos, pero la mano de la amazona (de Natalie) lo retiene, lo cual lo alegra enormemente (trad.: 506; al.: 802). El gesto del padre de Wilhelm parece aludir a otro de los motivos centrales de la novela: la necesidad de que el joven héroe olvide su pasado doloroso para poder vivir (ut infra, 5.2.3.1).

El viejo Meister y el joven Werner

La acción del mandato paterno en el estado marginal tiene lugar también por intermedio del joven Werner. El amigo de la infancia de Wilhelm se convierte, tras la muerte del patriarca, en el arquitecto de la solvencia económica del héroe de la novela. Steiner afirma, en esta línea, que cuando, hacia el final de la novela, reaparece Werner y se une en sociedad económica con Lothario, “se cierra para Wilhelm un amplio círculo, en cuya periferia se halla el recuerdo de la casa paterna” (Steiner, 1997: 129). Pero Werner hace, además, otra cosa: se constituye en la razón por la cual el héroe y Mariane no se reencuentran. Nos enteramos, junto con el héroe, por medio de la intromisión de la vieja Bárbara, de que aquel ha estado interceptando las cartas que Mariane le mandara, en su desesperación (trad.: 561; al.: 860). Werner se constituye así en causa directa de que los dos amantes no puedan reencontrarse. El joven amigo del héroe realiza lo que el viejo Meister no ha podido: separar a Wilhelm de la actriz.

El viejo Meister y la “Sociedad de la Torre”

La semejanza simbólica entre el padre y la sociedad secreta, a la que nos hemos referido arriba, habilita a sospechar que Goethe pensaba en una relación entre ambos. Existe entre el viejo Meister y el círculo de Lothario una *identidad actancial relativa*. Tienen la misma intención en lo que respecta a Wilhelm Meister (basan sus críticas en cuestiones muy similares) (a). La

³⁹⁷ Baioni interpreta el parecido intencional entre la voz del padre muerto y el abate como un intento, por parte de la “Sociedad de la Torre”, de que Wilhelm se reconcilie con su padre (1975: 104). Neumann, por su parte, sostiene que se trata de la “Verwandlung des väterlichen Rache-Geistes in einen von der Turmgesellschaft entsandten Schutz-Geist” (1985: 53).

“Sociedad de la Torre”, con todo, no es idéntica funcionalmente al padre muerto del héroe: por un lado, cambia el modo en que el joven Meister concibe su sujeción a la legalidad de cada una de estas dos *instituciones* (b). Por otro, hay un hecho evidente pero fundamental: entre el abandono del hogar paterno y el establecimiento de una relación con la sociedad secreta hay un gran espacio de tiempo narrado, muchos años (comienzo del *estado marginal versus* finalización del mismo) en el curso de los cuales el héroe, a diferencia de su amigo Werner, goza de su juventud, de una existencia libre de determinaciones y obligaciones (c).

a) ¿Cuáles son las intenciones de la “Sociedad de la Torre” para con Wilhelm Meister? Después de la exitosa representación, a la mañana siguiente, Wilhelm encuentra en su cama el velo usado por el espectro, en el que lee la inscripción *Por primera y última vez: huye joven, huye* (trad.: 404).³⁹⁸ La “Sociedad de la Torre” quiere que Wilhelm deje de lado el teatro y se entregue a una vida práctica. Es lo mismo que desea el viejo Meister. (Esto está desarrollado en la sección 5.2.4).

b) *La diferencia en la disposición anímica del héroe*. Afirma Conrady que “auch in [die Gesellschaft des Turms] gelten Nützlichkeit und Zweckmäßigkeitserwägungen viel, wie ehemals im elterlichen Handelshaus, aber in anderer Qualität” (Conrady, 1988: 147). Lo que cambia es la disposición anímica del héroe hacia la legalidad paterna, primero, y la de la “Sociedad de la Torre”, después. (Esto lo analizamos en el apartado 5.3.3.1).

c) *El ejemplo negativo de la relación de Werner con el mandato paterno*. Werner, el amigo de la infancia de Wilhelm, funciona, entre otras cosas –es también expresión del *mandato paterno*: comparte con el viejo Meister y con la sociedad secreta, las mismas intenciones para con Wilhelm–, como un *doble negativo* de este último. En *Goethe und seine Zeit* –ya lo vimos–, Lukács define la novela de Goethe en los términos de un *Erziehungsroman*: evita usar el término *Bildungsroman*, popularizado por Dilthey. La definición que allí propone es muy cercana a la que había propuesto Hegel en su *Ästhetik*. Para evitar caer en el cinismo del filósofo idealista, Lukács sostiene que la tesis de Hegel es válida para entender “el gran realismo burgués de la primera mitad del siglo XIX”, dentro del cual incluye la continuación de los *Lehrjahre*, esto es, los *Wanderjahre*, pero no los *Lehrjahre* mismos: aquí existiría aún la esperanza de que los ideales humanistas (derivados de los contenidos sociales y humanos de la Revolución Francesa) puedan ser realizados y la sociedad, mejorada (1968: 107). Así pues, en la línea lukácsiana: en la

³⁹⁸ “Zum ersten und letztenmal! Flieh! Jüngling, flieh!” (al.: 697).

novela de Goethe, el filisteísmo chato y sin ideales está encarnado por Werner (cf. Sagmo, 1982: 15). Este, a la manera de Albert en *Die Leiden des jungen Werthers*, representa la entrega ciega y filisteá, acrítica, a la realidad, a la legalidad social burguesa: esto es justamente lo que lo distingue de su amigo Wilhelm. (Retomaremos esto en el apartado 5.2.3.2).

5.2.1.2.3. El triunfo del realismo y de la razón

Si bien hay indicios anteriores (básicamente, al comienzo del libro II, cuando Wilhelm, destrozado sentimentalmente por la ruptura con Mariane, acepta ayudar a su padre en el comercio), es en la residencia de Serlo (libro V) que Wilhelm comienza su proceso de desilusión respecto del teatro, la *formación interior*, la nobleza y la *educación estética*.³⁹⁹ En el paso por la casa de Serlo comienza a tomar mayor peso la dimensión *ética* en la conciencia de Wilhelm. Son muchos los factores que influyen en este giro decisivo en su desarrollo. Antes de la llegada a lo de Serlo, las advertencias de Jarno. Luego de su arribo allí, el encargo que le hace su padre de escribir un diario, que lo hace tomar conciencia de la importancia de la realidad exterior; y, más en general, la incidencia del mandato paterno en el periodo marginal; las conversaciones con Aurelia, su “suicidio” y su encargo; el deterioro de las relaciones entre los actores de la compañía dirigida por Serlo; la trama secreta entre Melina y Serlo; el encuentro con el pastor evangélico y el médico que cuidan al arpista, que le abren los ojos a Wilhelm al imperativo de la *vida activa*. Más tarde y de modo fundamental: el contacto con el círculo de la “Sociedad de la Torre” y su posterior admisión en ella, la noticia de la muerte de Mariane y el reconocimiento de su condición de *padre* de Felix. En lo que sigue desarrollamos solo algunos de estos motivos:

a) Las conversaciones con Aurelia son un importante factor de desilusión respecto del teatro. Ella le recrimina a Wilhelm, en cierta ocasión, como ya vimos, que mientras que entiende a la perfección a Shakespeare, su comprensión del talante de las personas que lo rodean es muy escasa. Le recrimina a Wilhelm que no conozca el mundo exterior (trad.: 333; al.: 621), refiriéndose sobre todo al hecho de que aquel ha escrito cartas de recomendación de sus compañeros de teatro, para que estos las presentasen ante Serlo, sin considerar que eran actores mediocres. A esto sigue la siguiente confesión de Wilhelm: “desde mi infancia he dirigido la

³⁹⁹ El libro VI contiene las *Confesiones del alma bella*; en el VII, de hecho, que comienza con el viaje a caballo de Wilhelm hacia lo de Lothario y con el encuentro con el sacerdote que ha participado de la excursión fluvial (II, 9), el héroe le confiesa a este que siente vergüenza por haber pasado demasiado tiempo de su vida junto con sus compañeros de teatro (VII, 1).

mirada más hacia el interior que hacia afuera” de modo que “[conozco] al hombre, [pero no] a los hombres” (id.).⁴⁰⁰ Así se refiere, en otro contexto –como ya mostramos–, el narrador a este problema: “[Wilhelm] *no sabía que todos los hombres entregados a la formación de su espíritu olvidan las circunstancias exteriores*” (trad.: 570).⁴⁰¹ Hay, así, signos de que Wilhelm toma conciencia de su situación a partir de las conversaciones con Aurelia. Este personaje es central, con todo, en tanto *ejemplo o doble negativo* a los ojos de Wilhelm: la desgracia de una persona cuyo pasado se asemeja tanto al presente de Wilhelm, es un factor de indudable centralidad en su abandono del teatro.

b) Otro factor es el deterioro de las relaciones entre los miembros de la compañía. Esta llega a convertirse, durante algún tiempo, en la mejor de Alemania (trad.: 419; al.: 713). Sin embargo, como sostiene el narrador, “suele suceder por desgracia que aquello que requiere el concurso de varios individuos y circunstancias, no puede obtenerse por un tiempo muy prolongado” (id.).⁴⁰² De hecho, comienza a haber fricciones; además, se revela que algunos de los actores no eran tan buenos como parecía. El hecho de que Wilhelm tenga cada vez más poder es visto con malos ojos por los demás, sobre todo porque aquel les exige, entre otras cosas, ser ordenados y puntuales (trad.: 421; al.: 715). La partida de Philine agrava la situación, porque ella “era una especie de lazo que unía las distintas partes” (trad.: 420).⁴⁰³ Las relaciones se vuelven, al fin, insoportables (trad.: 421; al.: 715).

c) La trama secreta entre Serlo y Melina está en íntima relación con esto último. Aprovechando que Wilhelm está ausente (ha ido a visitar al arpista a la casa del pastor evangélico que lo cuida), Melina convence a Serlo de que aquel es demasiado liberal como administrador de la compañía –por estar enceguecido con su meta ideal (trad.: 426; al.: 720)–, de que, para poder ganar dinero, había que pagarles menos a los actores. Melina le aconseja que funde una compañía de ópera. Así dice el narrador: “Melina se rió, no sin cierta grosería, del ideal pedantesco que perseguía Wilhelm presumiendo formar al público”; “ambos interlocutores”, continúa, “convinieron con gran convicción en que se trataba de ganar mucho

⁴⁰⁰ “Ich habe von Jugend auf die Augen meines Geistes mehr nach Innen als nach Außen gerichtet, und da ist es sehr natürlich, daß ich den Menschen bis auf einen gewissen Grad habe kennen lernen, ohne die Menschen im mindesten zu verziehen und zu begreifen” (al.: 621).

⁴⁰¹ “Er wußte nicht, daß es die Art aller der Menschen sei, denen an ihrer innern Bildung viel gelegen ist, daß sie die äußeren Verhältnisse ganz und gar vernachlässigen” (al.: 870).

⁴⁰² “Überhaupt ist es leider der Fall, daß alles was durch mehrere zusammentreffende Menschen und Umständen hervorgebracht werden soll, keine lange Zeit sich vollkommen erhalten kann” (al.:).

⁴⁰³ “[Sie war] eine Art von Bildungsmittel fürs Ganze” (al.: 713)

dinero, hacerse ricos y vivir alegremente, sin ocultarse que desearían verse libres de personas que se interpusieran en la realización de sus planes” (trad.: 427).⁴⁰⁴ Melina y Serlo planean, entonces, sacarse de encima a Aurelia y Wilhelm. En todo caso: no es por esto que Wilhelm abandona el teatro; con todo, esta estrategia utilitaria de los confabulados es paralela, en tanto proceso objetivo, al progreso interior del héroe.

e) Las reiteradas visitas de Wilhelm a la casa del pastor evangélico a cuyo cuidado está el arpista son también un elemento a tener en cuenta para comprender el alejamiento (en este caso, anímico) del teatro. El pastor, y, sobre todo su amigo, el médico, de hecho, influyen mucho sobre Wilhelm. Su prédica en pos de la *vida activa*, de los *valores éticos compartidos* como cura de todo tipo de desorden interior, etc., se puede pensar, hacen mella en el héroe. Cuando el médico le dice a Wilhelm que “hay una sola desgracia que debe temer el hombre: que una idea fija que no contribuya a la vida activa se apodere de él y le separe de esta por completo” (trad.: 424),⁴⁰⁵ no parece aludir sino a Wilhelm mismo, lo cual no puede pasarle inadvertido a este (Wilhelm, de hecho, decide pasar varios días en casa del pastor, porque considera que tanto este como el médico son muy sabios y valiosos [trad.: 423]).⁴⁰⁶ El médico, finalmente, es quien le da a Wilhelm el manuscrito de las *Confesiones de un alma bella*, cuyo contenido, se puede suponer, es también decisivo para Wilhelm. Este lee el manuscrito poco después de escribirle la carta a Werner en la que le hace saber que seguirá una carrera teatral para *formar su personalidad bellamente*. A través de las *confesiones* se hace consciente de los peligros que supone una *personalidad narcisista* que se basta a sí misma y goza de su propia contemplación egoísta (Pascal, 1956: 9).

f) En el libro VII, después de entrar en contacto con Lothario y su círculo,⁴⁰⁷ Wilhelm regresa a la ciudad, a casa de Serlo. Allí, la vieja Bárbara le informa que Mariane ha muerto y que Felix es el hijo de ambos (trad.: 551s.; al.: 850s.). La importancia simbólica de la muerte de

⁴⁰⁴ “Melina scherzte nicht ganz fein über Wilhelms pedantische Ideale dieser Art, über die Anmaßung das Publikum zu bilden, statt sich von ihm bilden zu lassen, und beide vereinigten sich mit größer Überzeugung, daß man nur Geld einnehmen, reich werden oder sich lustig machen sollte und verbargen sich kaum, daß sie nur jener Personen los zu sein wünschten, die ihren Plane im Wege standen” (al.: 721).

⁴⁰⁵ “Für den Menschen [...] sei nur das eine ein Unglück, wenn sich irgend eine Idee bei ihm festsetze, die keinen Einfluß ins tätige Leben habe oder ihn wohl gar vom tätigen Leben abziehe” (al.: 717).

⁴⁰⁶ Íd.

⁴⁰⁷ La *maduración* de Wilhelm es estudiable también en términos *espaciales*. Como muestra Seidler: “In den ersten fünf Büchern ist die Bewegung Wilhelms ein Durchwandern einzelner Stationen, in den letzten ein Hin und Her zwischen einzelnen Räumen, nämlich den Gütern Theresens, Lotharios und Nataliens. Das ist der Lebensraum in dem Wilhelm, scheinbar und zunächst, sein Ziel erreicht: das Irren durch die Welt nimmt vorläufig ein Ende” (1961: 149).

Mariane es, aquí, central: es por ella que Wilhelm se había introducido al mundo del teatro. Su muerte lo separa completamente de este. La *paternidad* de Wilhelm, con todo, es el hecho crucial (cf. apartado 5.2.2.4.1). Es significativo que, después de esto, Wilhelm se siente ajeno al espíritu y objetivos de la compañía (trad.: 554; al.: 853). Su abandono del teatro ya se ha consumado, al menos en su interioridad. Wilhelm se decide a irse junto con Lothario. Va a enviar a los niños (Mignon y Felix) a lo de Teresa. Serlo y Melina lo reciben con cariño, sobre todo porque saben que él no tiene intenciones de regresar al teatro.⁴⁰⁸

Estas son las principales razones para explicar el abandono de la vocación teatral de Wilhelm Meister y el triunfo del *principio de realidad*. Más tarde, finalmente, Wilhelm se despide de todos. También del teatro. Le escribe a Werner: “abandono el teatro y me acerco a los hombres cuyo trato me conducirá a la realización de una actividad pura y eficaz” (trad.: 570).⁴⁰⁹ Por medio de esta importante carta, que pone fin, en un sentido genérico, a la *novela teatral* (*Theaterroman*; Wundt, 1932: 573; Borchmeyer, 1994: 331), centrada en el *desarrollo interior del héroe*, Wilhelm le pide a su amigo –como ya hemos mostrado– detalles acerca de su fortuna, “de la que durante tanto tiempo no se había preocupado y le pareció extraño no haberse ocupado de ella”. “No sabía –agrega el narrador– que todos los hombres entregados a la formación de su espíritu olvidan las circunstancias exteriores” (trad.: 570).⁴¹⁰ El héroe regresa, luego, a la casa de Lothario, donde es iniciado en los misterios de la “Sociedad de la Torre” (trad.: 570ss.; al.: 870ss.). En el último libro de la novela, Wilhelm es ya otra persona. Su mirada está dirigida, ahora, *hacia afuera*. El conocimiento, utilitario, de la realidad exterior, el compromiso (referido a sus lazos con la sociedad *in toto* y a su condición de padre), la conciencia de que los intereses subjetivos deben quedar subordinados a la dimensión *ética* de la existencia, la aceptación de la legalidad de la sociedad burguesa, que exige la especialización de los individuos, etc., son los motivos que reemplazan la juvenil tríada *formación interior – antiutilitarismo – ennoblecimiento*.

⁴⁰⁸ A la compañía de opereta montada por aquellos, de hecho, comienza a irle bien económicamente; Laertes ha reemplazado a Wilhelm (trad.: 554; al.: 853), por lo que el idealismo vacío de este último ya no es bien visto en casa de Serlo.

⁴⁰⁹ “[I]ch verlasse das Theater, und verbinde mich mit Männern, deren Umgang mich, in jedem Sinne, zu einer reinen und sichern Tätigkeit führen muß” (al.: 869).

⁴¹⁰ “Er erkundigte sich nach seinem Vermögen, und es schien ihm nunmehr sonderbar, daß er so lange sich nicht darum bekümmert hatte”; “Er wußte nicht, daß es die Art aller der Menschen sei, denen an ihrer innern Bildung viel gelegen ist, daß sie die äußeren Verhältnisse ganz und gar vernachlässigen” (al.: 869s.).

La escena en el jardín (con la que comienza el libro VIII) muestra a Wilhelm junto con Felix, a quien acaba de reconocer como su hijo, contemplando la naturaleza “por medio de un órgano nuevo”. El narrador sostiene que “la curiosidad y el ansia de saber del niño le hacían comprender qué poco interés le habían inspirado las cosas exteriores a sí mismo y lo limitados que eran sus conocimientos y su saber acerca de ellas”. “En aquel día”, que era “el más gozoso de su vida”, se agrega, “le pareció que se iniciaba su formación, pues, al ver que se solicitaban sus enseñanzas, sintió la necesidad de instruirse” (trad.: 579).⁴¹¹ Los *Wanderjahre* –esto es, la continuación de los *Lehrjahre*– comienzan con una escena muy similar. Padre e hijo están viajando a pie por una zona montañosa, y Felix le pregunta por el nombre de un tipo de piedra, ante lo cual Wilhelm se limita a mostrar su incertidumbre (Goethe, 1987: 518). “No sé” son las primeras dos palabras que Wilhelm pronuncia en la novela. El conocimiento de “las cosas exteriores a sí mismo” es, así, aquello de lo que carece Wilhelm al final de los *Lehrjahre*, y, al mismo tiempo, el tema central de los *Wanderjahre* (Klingenberg, 1982: 142).⁴¹² No es casualidad que esta última saga de la novela sobre *Meister* culmine con la elección, por parte del héroe, de una *profesión burguesa*: se convierte en médico.⁴¹³ Al día siguiente de la inesperada aparición de Werner (no era sino él el miembro de la compañía que quería adquirir en copropiedad con Lothario ciertas tierras aledañas [trad.: 580; al.: 877]), cuando salen a recorrer las nuevas tierras y a firmar el trato de copropiedad, Wilhelm admira sus futuras posesiones:

⁴¹¹ “Wilhelm sah die Natur durch ein neues Organ”; “die Neugierde, die Wißbegierde des Kindes ließen ihn erst fühlen, welch ein schwaches Interesse er an den Dingen außer sich genommen hatte, wie wenig er kannte und wußte”; “An diesem Tage, dem vergnügtesten seines Lebens schien auch seine eigne Bildung erst anzufangen, er fühlte die Notwendigkeit sich zu belehren, indem er zu lehren aufgefordert war” (al.: 877).

⁴¹² V. para este tema: Klingenberg, 1982. Goethe mismo era consciente de que *Los años de aprendizaje* no podían concluir meramente con la paternidad de Wilhelm y su casamiento con Natalie. Hay elementos en la novela que aluden a una continuación, que señalan que los *Lehrjahre* no pueden ser comprendidos cabalmente si no se los estudia junto a los *Wanderjahre*. Ya en 1796, antes de concluir los *Lehrjahre*, Goethe da cuenta del carácter incompleto de estos últimos. Así, le escribe a Schiller, el 12 de julio de ese año, que en su novela han de quedar “engranajes abiertos que, tanto como el plan mismo, aluden a una continuación [de la historia]” (Schiller/Goethe, 2005: 251). El principal “engranaje abierto” parece ser, así, el desconocimiento de la realidad exterior por parte de Wilhelm, o, en otros términos, su inmadurez en términos de utilidad social. No entra en el marco de este trabajo, pero se puede pensar aquí que solo tiene sentido hablar de una novela de formación goetheana si se considera que sus *Lehr-* y sus *Wanderjahre* constituyen una unidad.

⁴¹³ Hay un elemento que preanuncia bastante explícitamente los *Wanderjahre*: en el palacio del tío de Lothario y Natalie, en donde Wilhelm reencuentra la colección de cuadros de su abuelo, un criado le muestra la majestuosa residencia: “le fue abriendo las puertas de diferentes cámaras: vio una biblioteca, una colección de historia natural, un gabinete de física. Se sintió ajeno a todos estos objetos” [“Der Bediente öffnete ihm verschiedene andere Zimmer, er fand eine Bibliothek, eine Naturaliensammlung, ein physikalisches Kabinett. Er fühlte sich so fremd vor allen diesen Gegenständen”] (trad.: 598; al.: 896).

El celo con el que el niño [Felix] corría tras las cerezas y bayas, que pronto estarían maduras, le recordaba [...] los años de su niñez y las obligaciones de un padre de familia, que debe preparar, crear y conservar la fortuna de los suyos [...]. [Wilhelm] ya no veía el mundo como ave de paso [...]. En este sentido *sus años de aprendizaje podían darse por terminados*, porque había adquirido, juntamente con los *sentimientos de padre*, las virtudes del *ciudadano*. De ello tenía conciencia clara, y su alegría era inmensa” (trad.: 583).⁴¹⁴

A la luz de todos estos factores, queda claro por qué Wilhelm abandona el teatro. Sin embargo, quedan sin resolver otros interrogantes, ligados al hecho de que la escena, para el joven Wilhelm, como ya hemos indicado, se asocia también al ennoblecimiento, a la superación de la condición burguesa. ¿Qué ha quedado, en fin, de la admiración de Wilhelm por la nobleza? ¿Qué se ha hecho de las ansias de ennoblecimiento por medio del teatro, en virtud del cual Wilhelm creía poder escapar de su condición de clase, de las determinaciones burguesas? ¿Hay una “wernerización” de Wilhelm al final de la novela? Este último no parece ser el caso: Werner es un caso extremo, negativo; es un contraejemplo de Wilhelm. Sin embargo, las expectativas que Wilhelm tenía puestas en la nobleza, en su propio ennoblecimiento por la vía del teatro, se ven frustradas, resultan ser incorrectas, inconducentes. Vimos que Wilhelm, al comienzo y hasta el libro V, asocia la nobleza con la inutilidad práctica. La personalidad plena del noble está garantizada por su completa despreocupación en términos materiales. No tiene que trabajar, esto es, que especializarse, volverse funcional a la sociedad, para garantizar su existencia económica (cf. para esto el apartado 5.2.1.2.1). Lothario, el noble que renuncia a sus privilegios y que actúa, se especializa, que se preocupa por el *mundo objetivo* en lugar de por su personalidad interior, es el modelo que conduce a Wilhelm a abandonar su representación mental anterior respecto de qué es ser noble. El héroe se integra a una nobleza que no es ya aquella clase idealizada y meramente “aparente” en la que él pensaba. El abandono del teatro por parte de Wilhelm es, al mismo tiempo, entonces, testimonio del fin necesario de un tipo de nobleza (el que Wilhelm tenía en su mente y cuyo correlato en la realidad, ridículo, lo constituyen los condes y los barones). La caída en descrédito de estos nobles inoperantes e insensibles, de sus “bellas”

⁴¹⁴ “Die Lüsterheit des Kindes nach den Kirschen und Beeren, die bald reif werden sollten, erinnerten ihn an die Zeit seiner Jugend un dan die vielfache Pflicht des Vaters, den seinigen den Genuß vorzubereiten, zu verschaffen und zu erhalten”; “[Wilhelm] sah die Welt nicht mehr wie ein Zugvogel an [...]. In diesem Sinne waren seine Lehrjahre geendigt, und mit dem Gefühl des Vaters hatte er auch alle Tugenden eines Bürgers erworben. Er fühlte es, uns seiner Freude konnte nichts gleichen” (al.: 881).

personalidades (deslegitimación motivada, a los ojos de Goethe por la Revolución Francesa),⁴¹⁵ coincide, en la novela, con el desprestigio de la noción de *Bildung* en tanto *formación interior*.

5.2.1.2.4. Los padres negativos

La incidencia del mandato paterno en el estado marginal es, como queda dicho, una de las razones de peso para explicar el *triunfo del realismo y de la razón*. Es decir: la figura paterna es crucial, en la novela, en el proceso de desilusión y maduración del héroe. Esta idea se ve reforzada al estudiar qué ocurre con los otros padres –y sobre todos con los hijos e hijas de estos– que aparecen en la novela: estos funcionan como contra-modelos negativos del viejo Meister, en la medida en que se trata de figuras que no hacen las veces de ejemplos para sus hijos o hijas. El padre tiene que tener la función, se puede decir, de educar a su hijo o hija en el acatamiento de las reglas y valores de la sociedad burguesa: fundamentalmente, tiene que hacerle ver la necesidad de, por un lado, ejercer una *profesión útil económica y socialmente*, y, por otro, *formar una familia*. Como vimos, el padre de Wilhelm (y sus “continuadores” póstumos, los miembros de la “Sociedad de la Torre”) es ejemplar en este sentido. Por el contrario, la canonesa, Aurelia, Mignon⁴¹⁶ y el arpista⁴¹⁷ tienen *padres débiles*, que no cumplen su función en tanto tales y que, en buena medida por ello, condenan a sus hijos o hijas a una existencia desgraciada. Se acercan, así, al padre del héroe de una novela típica del Romanticismo como *Heinrich von Ofterdingen*.⁴¹⁸ Es el caso, también, del viejo Meister de la *Theatralische Sendung*.

⁴¹⁵ “Los nobles le resultan [ahora] en extremo preocupados por las formalidades, los títulos y la propiedad, por lo cual le parecen incapaces de demostrar auténtica amistad” (Jacobs, 1983: 77).

⁴¹⁶ Tras la “danza de los huevos”, que Mignon “baila” para Wilhelm, este intuye que el problema de la niña es que no tiene un padre. Es por esto que el narrador expresa que aquel “anhelaba abrirle su corazón a aquella niña, acogerla en sus brazos y, *con amor paternal*, despertar en ella la alegría de vivir” [“Er sehnte sich, dieses verlassene Wesen an Kindesstatt seinem Herzen einzuverleiben, es in Seine Arme zu nehmen, und mit der Liebe eines Vaters Freude des Lebens in ihm zu erwecken”] (trad.: 192; al.: 469). La extraña reacción corporal de Mignon cuando Wilhelm le dice que se va a marchar lo confirma: “Padre mío”, le responde ella, “no quieres abandonarme, quieres ser mi padre, yo soy tu pequeña” [“Mein Vater! rief sie, du willst mich nicht verlassen! willst mein Vater sein! – Ich bin dein Kind!”] (trad.: 220; al.:).

⁴¹⁷ El padre de Agustín hace a su hijo seguir una vida religiosa. Baioni afirma al respecto que “das religiöse Leben zerstört in seiner schon schwachen Seele jede wohlthätigen Einfluß der Natur und der Vernunft und führt ihn zum dunkelsten und irrigsten Mystizismus” (Baioni, 1975: 88). Su *locura* posterior –se cree perseguido por un destino funesto– es explicable como “una polémica antimística del Goethe clásico e ilustrado” contra el concepto de “genialidad” del *Sturm und Drang*. Su estado de marginal social “es cifra de su destino genial” (ibíd.: 88). El arpista representa, en tanto “individualidad aislada” (*beziehungslose Individualität*) que solo “obedece a su corazón y su *daimon*”, una “versión trágica de la aventura estética de Wilhelm” (ibíd.: 88). Su soledad es síntoma de malformación.

⁴¹⁸ El caso del padre de Serlo es diferente, aunque también constituye un ejemplo de padre negativo. Se dice de él que, “convencido de que solo se podía estimular y fijar la atención de los niños mediante golpes, lo torturaba [a su hijo] cada cierto tiempo mientras aprendía cada uno de sus papeles” [Sein Vater, überzeugts, daß nur durch Schläge

Su debilidad explica, en este último caso, en particular, que Wilhelm no renuncie al teatro. El cambio introducido por Goethe es, en este punto como en muchos otros, significativo.

5.2.2. La sexualidad

5.2.2.1. Mariane

El deseo de Wilhelm hacia la actriz Mariane se despierta, sostiene irónicamente el narrador, a causa de que la ve por primera vez representando un papel, de modo que la pasión de aquel por la escena “se unió a su primer amor” (trad.: 93).⁴¹⁹ El héroe mismo le recuerda a su amada que “su figura, sus movimientos y su voz lo [habían] cautiva[do] hasta el punto de solo ir al teatro cuando actuaba ella” y que “se acercaba a hurtadillas hasta el escenario, donde más de una vez estuvo a su lado sin que ella lo advirtiera” (ibíd.: 140).⁴²⁰ Mariane, por su parte, le recuerda que fue ella quien, “entre bambalinas se había acercado intencionadamente para estar cerca de él y conocerlo y que, como vio que él no podía superar su timidez y su torpeza, ella [había propiciado] la ocasión pidiéndole una limonada” (ibíd.: 141).⁴²¹ Mariane es descripta, de modo despectivo, como falta de espíritu, y la inclinación de Wilhelm por ella, como un error fruto de su excesiva pasión, asociado a una segunda inclinación “errónea”: su rechazo de la vida burguesa. Más allá de esto; la exteriorización del deseo y la concreción del mismo por parte del héroe son narradas de forma sumaria: “después de un breve trato, él la había conquistado” (trad.: 92).⁴²² La relación amorosa entre ambos es en extremo pasional y sensual, e incluye la sexualidad. El contacto sexual entre Mariane y Wilhelm está *tematizado implícitamente* (Martínez y Scheffel, 2011: 190), pero es significativo y contrasta con el tipo de relación existente entre, por ejemplo, Werther y Lotte, o entre esta última y Albert (v. p. ej., en los *Lehrjahre*, I, 3).

die Aufmerksamkeit der Kinder erregt und festgehalten werden könne, prügelte ihn beim Einstudieren einer jeden Rolle zu abgemessenen Zeiten”] (trad.: 343; al.: 633). Esto explica en parte el egoísmo de este personaje.

⁴¹⁹ “[S]eine Leidenschaft zur Bühne verband sich mit der ersten Liebe zu einem weiblichen Geschöpfe” (al.: 365).

⁴²⁰ “Wilhelm wiederholte Marianen [...], daß ihre Gestalt, ihr Spiel, ihre Stimme ihn gefesselt, wie er zuletzt nur die Stücke, in denen *sie* gespielt, besucht habe, wie er endlich aufs Theater geschlichen sei, oft, ohne von ihr bemerkt zu werden, neben ihr gestanden habe” (al.: 415).

⁴²¹ “[Wie gern ließ er sich überreden], daß sie absichtlich zwischen die Coulissen neben ihn getreten sei, um ihn näher zu sehen, und Bekanntschaft mit ihm zu machen, und daß sie zuletzt, da seine Zurückhaltung und Blödigkeit nicht zu überwinden gewesen, ihm selbst Gelegenheit gegeben, und ihn gleichsam genötigt habe, ein Glas Limonade herbeizuholen” (al.: 415s.).

⁴²² “[N]ach einem kurzen Umgange hatte er ihre Neigung gewonnen” (al.: 365).

5.2.2.2. El teatro y el exceso

El teatro está vinculado a lo sexual, lo pasional, y por ende a lo excesivo. El componente sensual está simbolizado a veces por el vino: por ejemplo, en el episodio en que la tropa de actores se reúne a leer el *Götz von Berlichingen* (II, 10), en el que muchos, entre ellos Melina y Laertes, beben de más y rompen sus copas arrojándolas por la ventana, por lo que el posadero se ve obligado a llamar a la patrulla de guardia. También en el de la noche después de la representación de *Hamlet*: el momento propiamente báquico de la novela. Como la sangre (Neumann, 1985: 51s.), el vino, las escenas en que se lo consume, es símbolo de lo aún no socializado o racionalizado. El desenfreno parece ser parte de la naturaleza del actor, como se sugiere en el fracaso del intento de Melina por establecer una disciplina estricta tras la llegada al palacio de los condes (III, 4). Pero es en el personaje de Philine en el que con mayor evidencia se puede ver la síntesis de lo sexual y lo teatral. Ella representa la seducción del teatro. Pondera tanto a Wilhelm para que se una al grupo de Serlo, que Wilhelm llega a sentir cómo “el corazón y la imaginación [...] lo arrastraban hasta el teatro” y, al mismo tiempo, cómo “su entendimiento y su razón lo alejaban de éste” (trad.: 326).⁴²³ En la inclinación del héroe por esta actriz se aprecian, además, los peligros de la sexualidad: la pérdida del autocontrol. Hay dos ejemplos de esto: por un lado, el episodio en que Philine besa al héroe pasionalmente en medio de la calle pública (la escena del banco de piedra). Wilhelm “se descubre” dispuesto a seguirla a la habitación (hacia donde ella se dirige), pero no lo hace porque Friedrich se anticipa y se mete primero allí, por lo que el héroe se queda paralizado y confuso por su deseo insatisfecho: “se sintió invadido por una inquietud y una desazón como nunca antes había sentido” (trad.: 212).⁴²⁴ Se trata de los celos. Pero más importante es la consecuencia de la noche que el héroe pasa con Philine: el incendio, que simboliza la violencia del ello freudiano (o sus consecuencias) (cf. Steiner, 1997: 127). Más allá de todo esto: como ya se dijo, en la relación con Mariane también se conjugan lo teatral y lo sexual, hasta el punto de que se tornan indiscernibles.

5.2.2.3. Natalie

⁴²³ “[S]ie sprach so schmeichelnd zu unserm Freunde, so schmeichelhaft von seinen Talenten, daß sein Herz und seine Einbildungskraft sich eben so sehr diesem Vorschlage näherten, als sein Verstand und seine vernunft sich davon entfernten” (al.: 613).

⁴²⁴ “[E]ine Unruhe, ein Unbehagen [überfielen ihn], dergleichen er in seinem Leben noch nicht empfunden hatte” (al.: 489).

Muy diferente a todo lo que hasta aquí se ha dicho es la relación entre Wilhelm y Natalie, la hermana de Lothario, con la que aquel contrae matrimonio. Desde el primer encuentro entre ambos, después de que el héroe y los actores han sido asaltados, queda claro que la atracción que siente Wilhelm no es índole sensual-sexual. Él se encuentra malherido, apoyado sobre Philine, y Natalie se acerca con su capa, y lo cubre. “La presencia de ella tuvo un efecto tan singular en sus sobreexcitados sentidos”, afirma el narrador, “que imaginó que su cabeza estaba aureoleada de rayos y que, sobre su figura, se extendía una brillante luz” (trad.: 304).⁴²⁵ Es significativo que ella esté vestida con ropa de hombre (“un holgado traje de hombre ocultaba su talle” [trad.: 303]),⁴²⁶ lo cual, sumado al estado de dolor físico en que se halla Wilhelm, impide cualquier identificación de Natalie como objeto del deseo. El reencuentro tiene lugar en la residencia del tío abuelo fallecido de Lothario y Natalie. La breve reunión dista de ser sensual. Hablan del estado de salud de Mignon (trad.: 595s.; al.: 893). No hay referencia alguna al deseo.⁴²⁷ Tan solo se nos informa que, cuando regresa a su habitación, lo inquieta saber si ella está casada o no (trad: 597; al.: 896). Lo que atrae a Wilhelm de Natalie no es su aspecto físico, sino su carácter desinteresado: ella dedica su vida a la beneficencia, al bienestar de los otros (v., sobre todo, VII, 3). Se trata, a decir verdad, de un rasgo de carácter hiperbólico. Como sostiene Schlaffer, Natalie es un “lugar vacío”, representa la negación absoluta del ego (1980: 88); encarna, en tanto “la más fría de todas las heroínas de Goethe” (Baioni, 1975: 118), la “represión del eros romántico” (Baioni, 1975: 115). Es una mujer desindividualizada.

La medida de la atracción de Wilhelm por Natalie contrasta así, fuertemente, con la pasional inclinación juvenil por Mariane. ¿Qué es, entonces, lo que une al héroe con la filantrópica Natalie? Lo que los vincula es Felix, no la pasión amorosa. En efecto, poco antes de conocer en persona a Natalie, el narrador revela, acerca de Wilhelm, que “después de mucho dolor intenso, incesante e inútil por la pérdida de Mariane, comprendía que su deber era buscarle

⁴²⁵ “[D]er lebhafteste Eindruck ihrer Gegenwart [wirkte] so sonderbar auf seine schon angegriffenen Sinne, daß es ihm auf einmal vorkam, als sei ihr Haupt mit Strahlen umgeben, und über ihr ganzes Bild verbreite sich nach und nach ein glänzendes Licht” (al.: 590).

⁴²⁶ “Ein weiter Mannsüberrock verbarg ihm ihre Gestalt” (al.: 589).

⁴²⁷ Lo cual se sigue también de lo siguiente: comprometido de palabra con Therese, Wilhelm mira más tarde, junto con Natalie, las cartas que su prometida le mandó a esta última. En este momento el héroe sí revela sentirse turbado, pues se siente atraído por la noble Natalie (trad.: 611; al.: 909); sin embargo, no es por decisión propia que abandona su intención de desposar a la prosaica Therese, sino porque Lothario la ha pedido para él. De hecho, Wilhelm se enoja con los manejos de la “Sociedad de la Torre”, cree que le han tendido una trampa para arrebatarle a Therese (trad.: 615; al.: 913). Esto también es, así pues, un indicio de la falta de intensidad (de erotismo) de la atracción de Wilhelm por Natalie.

una madre a Felix” (trad.: 585).⁴²⁸ No es, a partir de este momento, la satisfacción de su deseo el móvil de la conducta de Wilhelm, sino la necesidad de encontrar una mujer para criar a su hijo. Hay una escena en la que esto queda palmaria y simbólicamente de manifiesto. Luego del supuesto envenenamiento de Felix, Natalie y Wilhelm pasan la noche en vela, cuidándolo. Se lee que Felix, recostado sobre la cama, “no quería separarse de Natalie” y que “Wilhelm hubo de sentarse en un taburete, frente a Natalie, para que descansasen sobre sus rodillas las piernas del niño cuya cabeza y tronco reposaban sobre las de aquella”. Así concluye el narrador: “hasta que vino el nuevo día, compartieron el peso y los cuidados. Natalie había puesto su mano entre las de Wilhelm; estaban callados, miraban al enfermo y luego se miraban ellos” (trad.: 684).⁴²⁹

Se trata del primer indicio de que ella también se siente atraída hacia él. Su amor por él “nace” esta noche, y no puede ser distinguido de su afecto por Felix. Su amor por Wilhelm y su deseo de cuidar del niño, se puede decir, confluyen y se tornan una sola cosa. Wilhelm y Natalie, por otro lado, no se hablan en términos de amor, no hay una escena en la cual tenga lugar una declaración. Sabemos solo, por vía de Friedrich, que “aquella noche, cuando el niño parecía gravemente enfermo y descansaba sobre sus rodillas y las tuyas, aquella noche que compartíais la querida carga”, Natalie le confesó al abate que amaba a Wilhelm (Friedrich lo ha escuchado escondido detrás de la puerta) (trad.: 690s.).⁴³⁰ Por otra parte, Lothario le revela al héroe que la unión de su hermana Natalie con él “es la condición secreta bajo la cual se decidió Teresa a darme su mano” (trad.: 689).⁴³¹ Se decide así la unión matrimonial, pero no aparece la “voz” de los amantes. Lothario, Friedrich y el abate llevan a Wilhelm a la habitación en la que se hallan Natalie y Teresa. Todos guardan silencio. Solo Friedrich se anima a quebrarlo, gritando vivas a los novios. Wilhelm revela, finalmente, sentir “una dicha que no merezco y que no cambiaría por nada del mundo” (trad.: 692).⁴³² Esto es todo lo que ocurre entre Natalie y Wilhelm. Su unión es llamativamente desapasionada (Krimmer, 2004: 266). Muy lejos ha quedado la pasión sensual

⁴²⁸ “Nach oft vergebens wiederholtem Schmerz über den Verlust Marianens, fühlte er nur zu deutlich, daß er eine Mutter für den Knaben suchen müsse” (al.: 883).

⁴²⁹ “Das Kind wollte sich nicht von Natalien trennen lassen. Wilhelm saß vor ihr auf einem Schemel; er hatte die Füße des Knaben auf seinem Schoße, Kopf und Brust lagen auf dem ihrigen, so teilten sie die angenehme Last und die schmerzlichen Sorgen, und verharren bis der Tag anbrach, in der unbequemen und traurigen Lage. Natalie hatte Wilhelmen ihre Hand gegeben, sie sprachen kein Wort, sahen auf das Kind, und sahen einander aus” (al.: 985).

⁴³⁰ “In der Nacht, da das Kina so krank schien, und halb auf ihrem Schoße ruhte, als Du trostlos vor ihr saßest, und die geliebte Bürde mit ihr teiltest” (al.: 991).

⁴³¹ “Und wenn nun [...] Ihre Verbindung mit meiner Schwester die geheime Bedingung wäre, unter welcher sich Therese entschlossen hat, mir ihre Hand zu geben?” (al.: 990).

⁴³² “[E]in Glück [...], das ich nicht verdiene, und das ich mit nichts in der Welt vertauschen möchte” (al.: 992).

del primer amor del héroe de la novela: “Die Bühne [Mariane] als Ort der Inszenierung unbedingter Leidenschaft” se opone, en efecto, a “die Stiftung der Ehe als deren Überführung in den Sozialvertrag [Natalie]” (Neumann, 1985: 46).

Resta aclarar la relación de Natalie con el motivo polisignificativo del *Príncipe enfermo*. Hay dos modos de entenderla. El primero se manifiesta en el episodio del *asalto en el bosque*. La escena en la que la amazona (Natalie) coloca su capa sobre el desfalleciente Wilhelm, que está recostado sobre el regazo de Philine, reenvía a aquella pintura. El propio héroe hace la asociación poco después: en su convalecencia, se acuerda explícitamente del cuadro al evocar a la dama (IV, 9). En este caso, el motivo parece dar cuenta de una concepción del desarrollo amoroso del joven: hay un periodo de sufrimientos e inquietudes, hasta que se da con la mujer con la cual casarse. Pero más importante es la remisión al motivo en la escena de Felix en su lecho de enfermo. De lo que se trata aquí –como también en el caso de Lothario⁴³³ es de la renuncia al amor pasional. El padre (Wilhelm) renuncia al amor-pasión, i. e. se convierte, precisamente, en padre, para “salvar” a su hijo enfermo. Simboliza, en este sentido, aquí, el final del proceso de socialización del héroe, la “Verwandlung von Trieb in Vernunft” (Neumann, 1985: 51s.). La socialización tiene, pues, la forma de una “zur Lebensgemeinschaft gestillte Leidenschaft” (ibíd.: 52). El refrenamiento de las pasiones es, así, solidario de la paternidad. Ambos conducen a una socialización positiva.

5.2.2.4. La paternidad y el orden social

5.2.2.4.1. Wilhelm como “padre” de Felix

En el *Wilhelm Meister* existe un vínculo de solidaridad entre *crecimiento personal*, *paternidad* y *estabilidad social* (2004: 258). Hay una interdependencia entre la *maduración* del sujeto –su devenir adulto– y la conservación del orden social: ambas están determinadas en un sentido *patrilineal*. Cuando el hombre se convierte en padre, alcanza su mayoría de edad y, al mismo tiempo, se convierte en garante contra la anarquía y los poderes sociales disruptivos (revolucionarios). Los peligros que acechan al individuo son los mismos que aquejan a la sociedad *in toto*: la anarquía, el desborde, la falta de medida, el romanticismo exacerbado. El padre impone un *principio de orden* en la vida de su hijo varón, que este siente, en un principio,

⁴³³ La autolimitación (*Selbstbeschränkung*) de Lothario es también, en efecto, significativa: se casa con la prosaica Therese (“vollkommen Irdische” la llama Schiller en su carta a Goethe del 3 de julio de 1796) y pone fin a sus años de aprendizaje (y de excesos) sexuales instaurando un ideal de familia *Biedermeier avant la lettre* (Baioni, 1975: 118).

como obstáculo para la concreción de su vocación, pero que más tarde resulta aceptado. La *aceptación*, por parte de Wilhelm, de su condición de padre de Felix es, en esta línea, de un lado, el índice de su madurez alcanzada –que tiene que ver con la solvencia económica: un individuo maduro es quien tiene un patrimonio suficiente para fundar y mantener una familia– y, de otro, de que el mandato de su propio padre y su sustituto simbólico, la “Sociedad de la Torre”, cuyo *instinto formativo* no es sino la conservación del orden social, finalmente, ha triunfado por sobre la vocación y el deseo disruptivos del héroe.⁴³⁴

La interrelación *madurez – paternidad – estabilidad social* queda de manifiesto en la escena con la que comienza el libro octavo. Se revela allí –como ya tuvimos oportunidad de mostrar– que quien trabajaba para la compañía extranjera que deseaba adquirir en copropiedad con Lothario algunas tierras no era otro que Werner, el amigo de la infancia de Wilhelm. Al día siguiente del sorpresivo reencuentro entre los amigos en casa de Lothario, todos salen a recorrer las tierras y a firmar el trato. Wilhelm admira sus futuras posesiones. La suerte de Wilhelm es notoria: mientras él andaba errático por el mundo, Bárbara le ha criado su hijo, y Werner ha administrado su capital, aumentándolo para comprarle unas importantes tierras. El interés de Felix por los objetos de la naturaleza –volvemos a citarlo–, “*le recordaba a Wilhelm los años de su niñez y las obligaciones de un padre de familia, que debe preparar, crear y conservar la fortuna de los suyos*” (trad.: 583).⁴³⁵ Luego, afirma el narrador que el héroe “ya no veía el mundo como ave de paso”.⁴³⁶ Sus *años de aprendizaje “terminan”, porque “había adquirido, juntamente con los sentimientos de padre, las virtudes del ciudadano*” (íd.).⁴³⁷

Podemos esquematizarlo del siguiente modo: a) la madurez equivale a la toma de conciencia de las obligaciones de un padre de familia, i. e. a la necesidad de poner fin a los deseos subjetivos y egoístas, y la solvencia económica es la condición de posibilidad de ello; b) la paternidad de Wilhelm está signada, en la novela, por su “decisión” de aceptar su condición de padre de Felix; c) la estabilidad social se logra, en la lógica goetheana, por una vía individual, por la adquisición personal de las “virtudes del ciudadano”. Es por ello que, al final de la novela,

⁴³⁴ Baioni indica que el amor de Wilhelm por Felix sutura la escisión generacional con su propio padre (Baioni, 1975: 104).

⁴³⁵ “[E]rinnerten ihn an die Zeit seiner Jugend und an die vielfache Pflicht des Vaters, den seinigen den Genuß vorzubereiten, zu verschaffen und zu erhalten” (al.: 881).

⁴³⁶ “[Wilhelm] sah die Welt nicht mehr wie ein Zugvogel an” (al.: 881). Nótese cuán cercano es esto respecto del mandato del padre de Wilhelm, según el cual el joven tiene que *aprender a apreciar los beneficios que diariamente se les brinda* [a los seres humanos] (ut supra; v. I, 4).

⁴³⁷ “[M]it dem Gefühl des Vaters hatte er auch alle Tugenden eines Bürgers erworben” (al.: 881).

“ya no se trata de que el burgués (Wilhelm) quiera o deba volverse un noble (como ocurre hasta el libro quinto), sino que el *bourgeois* busca [ahora] volverse [un] *citoyen*” (Borchmeyer, 1994: 339).

Hay un hecho que acrecienta el peso simbólico de la *paternidad* de Wilhelm Meister: esta es dudosa. Las dudas acerca de la paternidad de Wilhelm tienen su origen muy tempranamente: en el primer libro, la noche del día en que su padre y el de Werner deciden que el joven debía partir en viaje de negocios, Mariane recibe a su amante en estado de turbación por la inminente llegada de su prometido. En esa ocasión, Wilhelm le pregunta si acaso podía esperar ser pronto padre. Ella no responde, sino que, entre lágrimas, lo abraza (trad.: 123; al.: 395). No podemos estar seguros (más allá de las palabras que, poco después, profiere la vieja Bárbara), como lectores, de que Mariane espere, de hecho, un niño, ni de que, de ser así, Wilhelm sea el padre. Las dudas prosiguen cuando aparece en escena Felix, en casa de Serlo. Philine conjetura que este niño, “de más o menos tres años” –han pasado, en efecto, poco más de tres años desde que Wilhelm abandonó su casa paterna y vio a Mariane por última vez–, es el fruto de un amorío entre Aurelia y Lothario (trad.: 324; al.: 612). Wilhelm se conforma con esta hipótesis hasta que reaparece Bárbara, quien le informa que Felix es su hijo (trad.: 553; al.: 851). Mas esto no le basta al héroe, sino que, en cambio, le expresa a la vieja, más tarde, sus dudas al respecto, acusándola de mentirosa. Expresa, de hecho, una duda que el lector no puede sino compartir: la vieja Bárbara ha logrado ser admitida en lo de Serlo –sin saber que Wilhelm podría llegar algún día– porque ha expresado que el niño que ella traía consigo era el hijo de Aurelia y Lothario. Antes, por otro lado, ha engañado a Norberg –el ex prometido de la difunta Mariane–, diciéndole que Felix era hijo suyo, obligándolo por ello a mandarle dinero para mantenerlo (trad.: 564; al.: 862)... ¿Por qué no habría de creer Wilhelm que la vieja Bárbara estaba tratando de engañarlo ahora a él? Las dudas de Wilhelm respecto de su paternidad se mantienen después de este encuentro (trad.: 568; al.: 867).

Solo más tarde, al ser iniciado en los secretos de la “Sociedad de la Torre”, en casa de Lothario, el héroe deja de dudar. De un modo inverosímil, el pequeño Felix reaparece en la torre,⁴³⁸ y los miembros de la sociedad secreta le confirman no solo que Mariane ha sido fiel a su amor, sino también –sin jamás explicar cómo lo saben– que el niño es el fruto de esa relación

⁴³⁸ Súmese a esto el siguiente detalle: cuando, después de la muerte de Aurelia, Wilhelm se despidió de Felix para ir a cumplir el encargo de la difunta (le va a llevar su carta a Lothario), le pregunta al niño qué quería que le trajera de regalo a su regreso; este le responde, sorprendentemente, “un padre” (trad.: 432; al.: 726).

(trad.: 576; al.: 876). La confirmación de la paternidad de Wilhelm por parte de los miembros de la “Sociedad de la Torre” no parece tener que ver con una constatación fidedigna de este hecho, sino con sus ideas sociales reformistas, aunque conservadoras. Su ideal educativo consiste, desde esta perspectiva, en hacer de los individuos anárquicos y egocéntricos, padres de familia y buenos ciudadanos. En la medida en que el amor de Wilhelm por Felix supone una superación del *conflicto generacional* con que comienza la novela (Baioni, 1975: 104), se entienden las razones por las cuales la “Sociedad de la Torre” desea que el héroe acepte su paternidad: se trata de apaciguar su rebeldía y volverlo apto para la vida civil. La imitación de la voz del padre muerto por parte del abate señala en este mismo sentido: se trata de reconciliar a las generaciones (íd.).

La paternidad de Wilhelm tiene un carácter meramente *formal*: ser padre, en la novela, no es una cuestión biológica, sino más bien un hecho simbólico, social (Krimmer, 2004: 261). Es padre quien está en condiciones económicas de constituir y mantener una familia (gracias a Werner, Wilhelm ha logrado esto, por lo que la vieja Bárbara ya no tiene nada que temer)⁴³⁹ y quien está en condiciones *psicológicas* de abandonar su vocación y deseo más íntimos y adoptar una *ética burguesa de vida* (Wilhelm no ha dudado ni un momento en dejar atrás su vida errante y abocarse a un orden de existencia regulado, burgués; esto contrasta con un tipo humano como Norberg, el ex prometido de Mariane, que, tras la muerte de esta, le ha mandado dinero a su presunto hijo durante algún tiempo, entregándose luego, sin embargo, a una vida disoluta [trad.: 566; al.: 864]. Norberg no ha podido convertirse en padre porque no ha dejado de lado sus deseos individualistas, egoístas). Todo esto queda aún más en evidencia si añadimos lo siguiente: Wilhelm ha tenido relaciones sexuales también con otra mujer, la noche del estreno de *Hamlet*: Philine. En el final de la novela, esta forma pareja con Friedrich –hermano de Natalie y Lothario–. Pues bien: este le confiesa a Wilhelm que no sabe quién es el padre del niño que aguarda Philine, pero que, con todo, está dispuesto a convertirse en él. “La paternidad tiene como base principal la convicción, y como yo estoy convencido, aunque convencerme me cuesta trabajo, padre soy” (trad.: 641),⁴⁴⁰ concluye Friedrich.

⁴³⁹ Lo cual contrasta fuertemente con sus reparos años atrás: la mañana siguiente a la noche en que Wilhelm le pregunta a Mariane si puede esperar ser padre de una criatura, y esta no responde, Bárbara le da a entender a esta que es preferible que opte por Norberg, pues este está en mejores condiciones económicas, por más que su corazón esté con Wilhelm. “Deseo que tu hijo sea feliz”, le dice la criada, “y por eso ha de tener un padre rico” [“Ich wünsche dir zu einem Sohne Glück, er soll einen reichen Vater haben”] (trad.: 125; al.: 398).

⁴⁴⁰ “Die Vaterschaft beruht überhaupt nur auf der Überzeugung, ich bin überzeugt und also bin ich Vater” (al.: 940).

5.2.2.4.2. El incesto o la infertilidad

La relevancia del esquema maduración-paternidad-estabilidad social se vuelve aún mayor si se tiene en cuenta que en la novela está representada su contraparte negativa. Wilhelm Meister tiene descendencia: en ello contrasta con héroes “infértiles” como Anton Reiser o Heinrich Lee. Casarse y tener hijos es signo de maduración (en parte porque supone un refrenamiento de la pulsión sexual), y también garantía de la estabilidad social en la forma de la familia y la continuidad generacional: la herencia. El incesto y la infertilidad son la contracara de estas. Los casos del arpista Agustín y de la báquica y andrógina Mignon son, en este contexto, por ello, centrales. La unión incestuosa de la que esta es fruto representa el peligro mítico que una paternidad (en cierto modo “artificial”) como la de Wilhelm viene a conjurar. La relación incestuosa entre los hermanos Agustín y Sperata, cuyo fruto es Mignon, tiene un carácter romántico, antisocial y antiburgués (Fiedler, 1960: 109ss.; Baioni, 1975: 88).⁴⁴¹ Mignon es una “criatura andrógina” (Baioni, 1975: 91), encarna el “drama de la interioridad romántica” (í.d.), como lo delata su nostalgia de Italia.⁴⁴² Su imposibilidad de madurar eróticamente se verifica no solo en su indefinición, sino también en su carácter de ménade (ibíd.: 93). Por otro lado, no aprende a hablar o escribir con corrección, por lo que puede afirmarse: “wegen ihrer Unfähigkeit, sich zu entwickeln und zu objektivieren ist sie die radikalste Negation des Erziehungsromans und des Weimarer Humanismus” (ibíd.: 95). Mignon sirve así, en otro orden de cosas, como cifra simbólica de los peligros inherentes a un arte absolutizado: implica una advertencia para Wilhelm, que se ha ido de su casa procurando escapar, por medio del arte, precisamente, de la “alienación de la vida económica” (Baioni, 1975: 95). La muerte de Mignon simboliza por todo lo que queda dicho, el triunfo del “humanismo, la conciencia, la razón y la sociedad” (ibíd.: 90).

5.2.3. Mito y logos

5.2.3.1. Recuerdo y olvido de Mariane

⁴⁴¹ En su *Love and Death in the American Novel* (1960), Leslie Fiedler señala que la unión incestuosa entre hermanos es una representación simbólica de rebelión anti-burguesa, así como del triunfo de la naturaleza sobre las convenciones sociales y el mandato paterno (Fiedler, 1960: 109ss.). Baioni refiere a este *amor romántico*, como “Bestätigung des romantischen Subjektivismus”, en tanto búsqueda de la mítica unidad platónica del alma humana (Baioni, 1975: 89).

⁴⁴² Para una interpretación del “exilio alemán” de la italiana Mignon desde la perspectiva del modo en que Goethe concebía la relación entre Clasicismo y Modernidad, v. Baioni, 1975: 90.

El ingreso de Wilhelm Meister a T₂ está signado, entre otras cosas, por un cambio en lo que hace a la relación recuerdo-olvido. Durante el periodo liminal, recuerda a Mariane de un modo tal que lo vuelve un personaje melancólico. En esta línea, piensa que “ni un solo día de la vida me abandonará el dolor que me acabará matando. Su recuerdo debe permanecer conmigo, debe vivir y morir conmigo; el recuerdo de una indigna” (trad.: 163).⁴⁴³ Muchas veces, el recuerdo está asociado a un sentimiento de culpa, como el que se evidencia después de que el viejo gruñón le informa que Mariane ha sido despedida de la compañía por su embarazo: “La veía recién parida, vagando como madre sola por el mundo y sin contar con ayuda alguna” (trad.: 191),⁴⁴⁴ se lee al respecto, y esa noche tiene pesadillas con Mariane (trad.: 193; al.: 470). Mucho más tarde, inquieto por la aparición y desaparición de la amazona, en su convalecencia, “se contaba a sí mismo historias en las que [...] Mariane aparecía ente él” (trad.: 317).⁴⁴⁵ En esta recordación melancólica, dolorosa, Wilhelm evidencia rasgos de carácter románticos que, en la lógica de la novela, son negativos, y deben ser superados.

Lo característico de su proceso madurativo es, en efecto, el abandono de esta recordación hipertrofiada. Los personajes *románticos*, *negativos*, son nostálgicos, están anclados en el pasado, en lo que han perdido. Es por esto que, en contrapartida, resulta simbólico que, antes de ir a la residencia de Lothario a llevarle a este la carta de Aurelia, recientemente difunta, Wilhelm le da a Mignon el *collar de perlas* (*Perlenschnur*) de Mariane: es el último recuerdo que tiene de ella (trad.: 432; al.: 726), pues ya le ha dado su pañuelo a la niña.⁴⁴⁶ Más tarde el padre “se lleva” a Mariane, en un sueño (trad.: 506; al.: 802), lo cual funciona como símbolo de la necesidad de renunciar, de olvidar (v. en esta línea Neumann, 1985: 51). Es la última vez que Wilhelm recuerda a Mariane. Los personajes positivos, parece querer expresar la novela, a diferencia de los románticos Mignon, el arpista,⁴⁴⁷ Aurelia y otros, *no pueden mirar hacia atrás*. La paternidad del joven Meister está también en función de esto; ello se desprende de la siguiente cita, a la que ha hemos aludido: “Después de mucho dolor intenso, incesante e inútil por la pérdida de

⁴⁴³ “Nein! keinen Tag des Lebens soll der Schmerz von mir weichen, der mich noch zuletzt umbringt, und auch *ihr* Andenken soll bei mir bleiben, mit mir leben und sterben, das Andenken der unwürdigen” (al.: 438).

⁴⁴⁴ “[Er] sah sie als Wöchnerin, als Mutter in der Welt ohne Hülfe herumirren” (al.: 468).

⁴⁴⁵ “Er erzählte sich Geschichten vor, [...] daß Mariane vielleicht erscheinen dürfte” (al.: 604).

⁴⁴⁶ Es por esto que no coincidimos con Steiner, quien sostiene que “el recuerdo de Mariane acompaña a Wilhelm durante toda la novela” (1997: 123).

⁴⁴⁷ Para la nostalgia de Mignon y el arpista, cf. Steiner, 1997: 123).

Mariane, comprendía que su deber era buscarle una madre a Felix” (trad.: 585).⁴⁴⁸ La cuestión aquí es: la condición de posibilidad de la paternidad es el olvido de la relación con Mariane; o, de otro modo, la “invención” de su paternidad permite el olvido del amor perdido de Mariane. Es en función de esto, podemos aseverar, que Miles se sorprende de “*how Wilhelm can be pardoned for all of his picaresque misdeeds, particularly those involving poor Mariane (who must die, Gretchen-fashion, to make way for Helene-Natalie), simply by a sudden display of the paternal feelings that have been aroused in him*” (Miles, 1974: 982). En la misma línea, ya al final de la novela, Friedrich le pregunta a Wilhelm si se acuerda de cuando se conocieron “aquel día memorable que fui a pedirle el ramo de flores”, a lo que el héroe responde: “no me recuerde aquellos tiempos en un momento de tan gran dicha” (trad.: 691).⁴⁴⁹

No es por casualidad que sea ya bajo la influencia de la *antimelancólica* “Sociedad de la Torre” que este cambio fundamental en la psicología del héroe tiene lugar. La función de la “Sociedad de la Torre” es hacer las veces de agente transmisor del “*Heiterkeitpostulat einer vita activa, die dem Ich verwehrt, schwermütig in sich selbst zu versinken, und es aus sich heraus in die äußere Welt führt*” (Borchmeyer, 1994: 336). Pues bien: la vida activa solo es asequible, en la lógica de la novela, mediante el olvido de lo que genera dolor o culpa. “No te arrepentirás de ninguna de tus estupideces ni tampoco las añorarás, a ninguna persona le espera suerte tan venturosa como a ti”, le dice a Wilhelm el príncipe de Dinamarca la mañana de iniciación en los secretos de la “Sociedad de la Torre” (trad.: 574).⁴⁵⁰ Es por esto que, con Miles, puede afirmarse que “*Wilhelm’s life in the present moment is necessarily paid for by a constant denial of the past*” (1974: 82).

Pero precisamente por esto, por el hecho de que es a partir del contacto con la “Sociedad de la Torre” que Wilhelm “cambia”, nos parece que es exagerado pensar que se trataría de un héroe “*strangely unpsychological*” (Miles, 1974: 981) y, en este sentido, más de un *pícaro* que de un *héroe de la formación* (v. tmb. Stock, 1957: 99). Al respecto, Miles afirma que “the picaresque dimension of the novel” se corresponde con el principio fundamental de la educación de Wilhelm Meister: “a picaresque *carpe diem*”. Alude así al ideal de la *vida práctica* fomentado

⁴⁴⁸ “Nach oft vergebens wiederholtem Schmerz über den Verlust Marianens, fühlte er nur zu deutlich, daß er eine Mutter für den Knaben suchen müsse” (al.: 883).

⁴⁴⁹ “[A]ls ich euch den schönen Strauß abforderte”; “Erinnern Sie mich nicht in diesem Augenblicke des höchsten Glücks an jene Zeiten” (al.: 992).

⁴⁵⁰ “Du wirst keiner deiner Torheiten bereuen und keine zurückwünschen; kein glücklicherer Schicksal kann einem Menschen werden” (al.: 873s.).

por el abate y su círculo, que está en íntima relación, por su parte con la máxima del *olvido y la no recordación* (Miles, 1974: 982). Lo que sí puede afirmarse, y es importante en función de la variabilidad del motivo en el subgénero, es que Wilhelm Meister tiene una incapacidad “innata” en tanto autobiógrafo: no puede convertirse en narrador de su propia vida. A fin de convencer a Teresa de que se una con él en matrimonio, Wilhelm decide escribir una suerte de autobiografía en una carta. Para ello, “comenzó a repasar mentalmente su propia historia”, pero “la encontró tan pobre de sucesos que consideró poco ventajosa su confesión y más de una vez estuvo a punto de renunciar a su propósito”. Finalmente, lo logra, mas recurriendo a un ardid: le pide a Jarno “el rollo de sus *Años de aprendizaje*”, escrito y guardado por la “Sociedad de la Torre”, a partir del cual sí llega a confeccionar un relato de su vida (trad.: 586).⁴⁵¹ *Es en esta medida que el verdadero héroe de la novela es, de algún modo, el narrador.*⁴⁵² La máxima de la novela pareciera ser, según lo que queda dicho, que, en la medida en que “memory and conscience are closely allied”, “[the] secret of happy and effectual living is not to have too good a memory” (Mason, 1963-4: 32).⁴⁵³

5.2.3.2. La belleza física

Hay un segundo índice de *racionalidad* o madurez, i. e., de equilibrio entre la *vita activa* y la *contemplación*: el desarrollo físico, corporal, del héroe. Así como Wilhelm, sobre todo en su incorporación a T₂, aprende a olvidar el pasado doloroso, es propio de su desarrollo que su apariencia física se torne, gracias al ejercicio físico y a su tipo de vida despreocupada, cada vez más bella. Este es un indicador importante, en vista de la variabilidad del motivo en el subgénero: basta con recordar el deterioro físico progresivo de un Anton Reiser (o de un Franz Biberkopf) para comprender que, en contraste, la gran belleza física de Wilhelm Meister es

⁴⁵¹ “Er fing nun an, seine eigene Geschichte durchzudenken, sie schien ihm an Begebenheiten so leer und im Ganzen jedes Bekenntnis so wenig zu seinem Vorteil, daß er mehr als Einmal von dem Vorsatz abzustehn im Begriff war” (al.: 884).

⁴⁵² “In Wilhelm Meister the role of the narrator, for instance, is intentionally merged toward the end of the novel with the role of the Tower Society. For the *thinking Intellect*, the *great Talent* that writes the story of Wilhelm's youth for him, is to be found not only in the humanists of the Tower (the fictional “authors” of the *Lehrjahre*) but also, by direct implication, in the figure of the narrator himself” (Miles, 1974: 984).

⁴⁵³ Para Miles, esto es característico de la cosmovisión goetheana: “It is interesting to note that the notion of repressing the past to eliminate guilt lies not only at the center of *Wilhelm Meister* but also in *Faust* and in Goethe's own Pelagianism as well (see Bk. xv of *Dichtung und Wahrheit*). We might add that in Goethe's Utopia, the Pedagogical Province of the *Wanderjahre*, the members characteristically take vows to speak only of the present and also to accompany their chores with constant singing, which obviously would help hinder any undue introspection” (Miles, 1974: 991).

significativa y tiene que ser puesta en relación con su integración social venturosa. Para entender este tema cabalmente, hay que recurrir al contraste entre el héroe y su “doble negativo”: Werner.

El hecho de que el amigo capitalista de Wilhelm representa la contracara negativa queda en evidencia cuando, una noche, sorprendentemente, el abate y Jarno aparecen ante Wilhelm acompañados por Werner. Los amigos se reencuentran después de mucho tiempo. El narrador acota, sugestivamente, que Werner hallaba a su amigo “más alto, más robusto, más erguido que antes, [...] su cuerpo había ganado en esbeltez y sus modales en amabilidad” (trad.: 579). Por el contrario, la impresión que Werner causa en el héroe de la formación es marcadamente negativa: “El buen hombre [i.e. Werner] más que ganar había perdido considerablemente. Estaba más flaco que tiempo atrás, su cara parecía más angulosa, su nariz más larga y afilada, su frente y su cráneo desprovistos de cabellos, su voz de timbre áspero, duro y chillón y su pecho hundido”. Así concluye el narrador: “sus hombros encorvados y sus mejillas descoloridas era indicios de una conducta laboriosa e hipocondríaca” (trad.: 580). El propio Werner tiene que reconocer esto, aunque trata de disimularlo con una humorada: “¡Parece mentira que la holgazanería produzca efectos tan maravillosos!”, afirma, alabando el buen aspecto de Wilhelm; “yo, en cambio, ¡pobre diablo!”, añade, mirándose al espejo, “no valdría nada si no hubiese hecho entretanto una considerable cantidad de dinero” (id.).⁴⁵⁴

Goethe da cuenta de este modo, irónicamente, del precio que paga el individuo que no atraviesa un proceso de *Bildung*, sino que acepta sin más, a una temprana edad, la legalidad social. La única meta de Werner ha sido, en efecto, desde el comienzo, la acumulación de capital (Sagmo, 1982: 13). Esto es, en otros términos: este personaje se somete sin reparos a la voluntad de su padre, lo cual contrasta con la actitud del Wilhelm del comienzo de la novela. “Werner es la imagen gráfica de la alienación burguesa”, en el sentido de que ve a los hombres y mujeres como objeto de su especulación (Baioni, 1975: 107). La diferencia entre los dos amigos es entendible como la distancia que media entre quien ha atravesado un proceso de educación estética humanista y alguien que no ha tenido esa posibilidad. La *inutilidad* de Wilhelm, así como su condición final de rentista, lo han “salvado” de la alienación capitalista encarnada en

⁴⁵⁴ “Werner behauptete, sein Freund sei größer, stärker, gerader, in seinen Wesen gebildeter und in seinem Betragen angenehmer geworden”; “Der gute Mann schien eher zurück als vorwärts gegangen zu sein. Er war viel magerer, als ehemals, sein spitzes Gesicht schien feiner, seine Nase länger zu sein, seine Stirn und sein Scheitel waren von Haaren entblößt, seine Stimme hell, heftig und schreiend, und seine eingedrückte Brust, seine vorfallenden Schultern, seine farblosen Wangen ließen keinen Zweifel übrig, daß ein arbeitsamer Hypochondriste gegenwärtig sei”; “[W]ie doch das Faulenzen gedeihet! ich armer Teufel dagegen – er besah sich im Spiegel – wenn ich diese Zeit her nicht recht viel Geld gewonnen hätte, so wäre doch auch gar nichts an mir” (al.: 877s.).

Werner (Baioni, 1975: 111; v. tmb. Jauss, 1984: 648s.). Los años de aprendizaje teatral, en este sentido, le han permitido a Wilhelm adquirir una experiencia vital tras la cual puede tener lugar una limitación o especialización sin menoscabo (en este caso físico, aparential) del sujeto (Sagmo, 1982: 13;⁴⁵⁵ Jacobs, 1983: 76).⁴⁵⁶

5.2.3.3. La abundancia

El dinero o su falta funcionan en los *Bildungsromane* como índices de racionalidad o irracionalidad. El fracaso económico de un Anton Reiser explica en no poca medida su imposibilidad de integrarse satisfactoriamente a la sociedad. El caso de Wilhelm Meister es muy diferente. No solo nace en una familia de la alta burguesía (los Meister de los *Lehrjahre* están en una mejor posición económica que los de la *Theatralische Sendung*, lo cual parece no ser menor a la hora de explicar las intenciones de Goethe), sino que el héroe, por así decir, “atrae” el dinero a lo largo de su desarrollo, con la particularidad de que no hace nada para obtenerlo. El mundo en el que se desenvuelve es, en este punto, providencial: es uno en el que resulta fácil (al menos para él) progresar económicamente. Pero más importante aún es la maduración que se verifica en el héroe en su relación con el dinero: pasa del desinterés (en T₁ y el periodo liminal) a la comprensión de su importancia.⁴⁵⁷ El hecho de que nunca le falte dinero, y este cambio psicológico en lo que hace a su valoración del haber monetario, son índices de racionalidad, en la medida en que apuntan hacia la integración social. Estudiamos aquí estas dos cuestiones por separado.

1) *La benevolencia económica del mundo narrado*. Las sumas de dinero que Wilhelm va recibiendo a lo largo de su desarrollo funcionan como condición de posibilidad de su integración a la nobleza. Esta parece ser una de las razones de por qué los Meister de los *Lehrjahre* pertenecen a la gran burguesía (ya no son pequeñoburgueses como los de la *Theatralische*

⁴⁵⁵ La figura de Werner, argumenta Sagmo, implica la idea goetheana de que “eine zu frühe oder ausschließliche Fixierung auf den einzigen Lebenszweck zu körperlicher und geistiger Deformation führe” (Sagmo, 1982: 13).

⁴⁵⁶ En *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*, Jauss sostiene lo siguiente sobre la relación entre Werner y Wilhelm: “Die Alternative, entweder Mensch oder Bürger zu werden [i. e. la aporía rousseauiana, según la cual “il faut opter entre faire un homme ou un citoyen”], ist die Gabelung, an der sich beider Lebenswege [i. e. los de los dos amigos] scheiden und am Ende ihrer Lehrjahre wieder treffen”. Werner se ha convertido en ciudadano, en capitalista, sin ser antes hombre. Wilhelm, en cambio, vía educación estética, ha sido hombre (ha jugado en el teatro), y, al final, tras aceptar su paternidad, está preparado para ser ciudadano (1984: 649s.).

⁴⁵⁷ Lothario también vive un aprendizaje en este sentido. En América ha despilfarrado gran parte de la fortuna familiar en pos de la causa independentista americana. Ya curado de su afán de realizar hazañas irreflexivas, sostiene, en suelo alemán, que *hier oder nigends ist Amerika* (v. Baioni, 1975: 107).

Sendung). Wilhelm no solo recibe dinero de su padre y de los deudores de este, sino que, más tarde, el barón le entrega a Wilhelm una bolsa con piezas de oro, en señal de agradecimiento de parte de los condes (trad.: 282; al.: 565) y el guardia (que Natalie y su tío dejan con Wilhelm y Philine) le da a Philine una bolsa con veinte Luisas de oro para que le pague al pastor y al cirujano por sus servicios (trad.: 309; al.: 597). El padre, por su parte, deja, al morir, “en perfecto orden los asuntos de su familia” (trad.: 361),⁴⁵⁸ lo cual no es un dato menor, si se tiene en cuenta el desconcierto en que el viejo Lee deja a su familia al morir. El héroe recibe incluso la herencia de Sperata y Mignon (trad.: 676; al.: 976). Pero la “ayuda” más importante que recibe Wilhelm es la de su amigo, Werner. En la carta en la que anuncia la muerte del viejo Meister, lo informa acerca de sus planes: comprar “una gran propiedad rústica, que ha sido embargada, y está enclavada en una comarca muy fértil”, y utilizar para ello “el dinero que nos proporcionará la venta de la casa de tu padre”, establecer a Wilhelm en la finca para que este dirija las mejoras para “triplicar su valor”, y, finalmente, venderla y comprar “una más grande”, para hacer nuevas mejoras y volver a venderla (trad.: 365).⁴⁵⁹ Todos estos planes se ven realizados al final, cuando Wilhelm hereda, de súbito, las consabidas tierras, por la vía del arreglo entre Werner y Lothario (VIII, 1). *La suerte del héroe es, en este punto y en comparación con un Anton Reiser o un Heinrich Lee, inmensa.*

2) *El aprendizaje de Wilhelm Meister*. La comodidad financiera en la que crece el pequeño héroe explica su actitud desaprensiva y –en la lógica de la novela– irracional con relación al dinero. Funciona como correlato del nacimiento de su vocación teatral, el rechazo del dinero (al final de T₁ y en las primeras subetapas del periodo liminal). En su plan juvenil para irse del hogar con Mariane se aprecia, por su parte, su inmadurez respecto del modo de conseguir los medios de vida necesarios: “Para empezar tengo dinero suficiente, lo compartiremos y bastará para los dos. Antes de que se nos acabe, el cielo proveerá” (trad.: 143).⁴⁶⁰ Más tarde, la relación con Melina está marcada por la oposición entre la racionalidad económica de este y la irracionalidad del héroe. Cuando el barón le entrega a Wilhelm una bolsa con piezas de oro, en

⁴⁵⁸ “[Der Vatter] hatte seine häuslichen Angelegenheiten in der besten Ordnung hinterlassen” (al.: 651s.).

⁴⁵⁹ “Wir haben Hoffnung, ein großes Gut, das in Sequestration liegt, in einer sehr fruchtbaren Gegend zu erkaufen. Wir wenden das Geld, das wir aus dem väterlichen Hause lösen, dazu an; ein Teil wird geborgt, und ein Teil kann stehen bleiben; und wir rechnen auf dich, daß du dahin ziehst, den Verbesserungen vorstehst, und so kann [...] das Gut in einigen Jahren um ein Drittel an Wert steigen; man verkauft es wieder, sucht ein größeres, verbessert und handelt wieder” (al.: 655s.).

⁴⁶⁰ “Für den Anfang habe ich Geld genug, wir wollen teilen, es wird für uns beide hinreichen; ehe das verzehrt ist, wird der Himmel weiter helfen” (al.: 418).

señal de agradecimiento de parte de los condes, el héroe parece ya no despreciar del todo el dinero (trad.: 284; al.: 567), sin embargo, según anota el narrador, con los “buenos ducados” del conde en el bolsillo, se siente un príncipe (trad.: 288; al.: 571). Es decir que sigue primando un tipo de relación fantasiosa, irracional con el dinero.

El cambio se produce a partir del contacto con los miembros de la “Sociedad de la Torre”. Es desde el palacio de Lothario que Wilhelm le escribe la carta a su amigo Werner en la que le pide detalles acerca de su fortuna actual, “de la que durante tanto tiempo no se había preocupado”; y de la que, agrega el narrador –como ya tuvimos oportunidad de ver– “le pareció extraño no haberse ocupado de ella” (trad.: 570).⁴⁶¹ Lo que refuerza esta tendencia a la valoración del dinero es la paternidad, el hecho de saberse padre de Felix. La mañana en que salen todos (Werner, algunos de los miembros de la “Sociedad de la Torre”, Wilhelm y su hijo) a recorrer las tierras del héroe, este está admirado ante la visión de sus futuras posesiones, y –volvemos a citar este importante pasaje– “el celo con el que el niño corría tras las cerezas y bayas [...] le recordaba [...] las obligaciones de un padre de familia, que debe preparar, crear y conservar la fortuna de los suyos” (trad.: 583).⁴⁶² *La valoración del dinero se constituye así en índice de su maduración.*

5.2.4. El rol providencial de la “Sociedad de la Torre”

Los miembros de la “Sociedad de la torre” tienen, en primer término, una misión educativa. La idea de que es necesario que el joven cuente con un maestro recorre toda la novela: el “segundo” desconocido (el clérigo con el que la tropa de actores comparte un paseo en barco) se refiere, por ejemplo, a la importancia de la formación, del buen pedagogo (trad.: 197s.), y le dice a Wilhelm, que alaba la sabiduría del destino, que él, en cambio, prefiere el “buen entendimiento de un maestro de carne y hueso” (trad.: 198).⁴⁶³ Algo similar da a entender el narrador con su símil sobre el viajero que, estando cerca de su albergue, cae al agua: “Si en ese momento alguien llega y lo ayuda a salir, todo queda en un remojón. En caso contrario es posible que él mismo sepa salir, pero lo haría en la orilla contraria, y esto lo obligaría a dar un inmenso rodeo para alcanzar

⁴⁶¹ “Er erkundigte sich nach seinem Vermögen, und es schien ihm nunmehr sonderbar, daß er so lange sich nicht darum bekümmert hatte” (al.: 869s.).

⁴⁶² “Die Lüsterheit des Kindes nach den Kirschen und Beeren [...] erinnerten ihn an [...] die vielfache Pflicht des Vaters, den seinigen den Genuß vorzubereiten, zu verschaffen und zu erhalten” (al.: 881).

⁴⁶³ “Ich würde mich immer lieber an die Vernunft eines menschlichen Meisters halten” (al.: 475).

su destino” (trad.: 257).⁴⁶⁴ El círculo de Lothario es el que tiene en la novela, este rol. En una carta a Goethe (del 8/7/1796), Schiller alude, en esta línea, a la “Sociedad de la Torre” como un “verborgen wirkenden höheren Verstand” que acompaña y guía a Wilhelm en su desarrollo. Esta representa la *maestría* (*Meisterschaft*), necesario correlato de los *años de aprendizaje* (Schiller/Goethe, 2005: 237). Es basándose en esto que Jauss piensa que la sociedad liderada por Lothario es el símbolo de una “providencia inmanente al mundo” que posibilita una *teleología natural*: el desarrollo armónico del héroe (1990: 81). Lo que se puede decir, en cualquier caso, es que sin la “ayuda” de la sociedad secreta, el desarrollo positivo de Wilhelm habría resultado más difícil. El rechazo del idealismo y –en el caso particular de Wilhelm– su correlato, el abandono del teatro, de un lado, y la elección de una vida activa de trabajo comunitario, de otro, son las dos metas que persigue la “Sociedad de la Torre” con sus educandos. El pastor evangélico, el médico, Lothario y Jarno son los principales portavoces de este doble precepto.

Los momentos que Wilhelm pasa en casa del pastor evangélico a cuyo cuidado ha sido puesto el arpista son importantes, porque las conversaciones con aquel y con el médico que a veces los visita (se trata del personaje que le da a conocer las *Confesiones de un alma bella*) influyen de forma decisiva sobre su carácter. El clérigo le explica, por ejemplo cómo se curan los locos: “Son los mismos medios que a las personas sanas les impiden caer en la locura. Hay que estimular su actividad autónoma, hay que fomentar el orden, hay que hacerlos comprender que su ser y su destino tienen mucho en común con el de otros” (trad.: 422). La alabanza de la vida activa, la necesidad de la vida civil y de evitar la soledad repercuten en el ánimo del héroe, por lo que este “pasó unos cuantos días en casa de aquel hombre tan sensato” (trad.: 423).⁴⁶⁵ El médico, por su parte, un hombre entrado en años que gusta del aire libre, que tiene grandes conocimientos de agricultura y que influye sobre un círculo muy grande de personas, entre nobles, mandatarios y juristas, considera, como ya mostramos, “que hay una sola desgracia que debe temer el hombre: que una idea fija que no contribuya a la vida activa se apodere de él y le separe de ésta por completo” (trad.: 424).⁴⁶⁶ En la misma línea, Lothario, que ha estado en América, “donde en compañía de algunos franceses se había distinguido luchando bajo la bandera de Estados

⁴⁶⁴ “[G]riffe jemand sogleich zu, risse ihn ans Land, so wäre es um einmal naß werden getan, anstatt daß er sich auch wohl selbst, aber am jenseitigen Ufer nach seinem bestimmten Ziele zu machen hat” (al.: 540).

⁴⁶⁵ “Es sind eben dieselben, wodurch man gesunde Menschen hindert, wahnsinnig zu werden. Man erregte ihre Selbsttätigkeit, man gewöhne sie an Ordnung, man gebe ihnen einen Begriff, daß sie ihr Sein und Schicksal mit so vielen gemein haben”; “Wilhelm verweilte bei diesem vernünftigen Manne einige Tage” (al.: 716s.).

⁴⁶⁶ “Für den Menschen [...] sei nur das eine ein Unglück, wenn sich irgend eine Idee bei ihm festsetze, die keinen Einfluß ins tätige Leben habe oder ihn wohl gar vom tätigen Leben abziehe” (al.: 717).

Unidos” (trad.: 338),⁴⁶⁷ piensa –como sabemos por boca de Aurelia– que los hombres, tomados de forma aislada, no son interesantes. “A pesar de lo joven que era”, testimonia Aurelia, “prestaba gran atención a la prometedor juventud de su patria, a los hombres ocupados y activos en trabajos de múltiples especialidades” (trad.: 340).⁴⁶⁸ Se trata de una concepción contraria a la idea individualista de *Bildung*.⁴⁶⁹

Jarno, un “sepulcral hombre de mundo” (trad.: 270),⁴⁷⁰ le presenta al héroe las obras de Shakespeare, y le recomienda no abandonar “el propósito de llevar una vida activa”. “Le puedo asegurar”, le dice, “que me resulta incomprensible verlo unido a esta gente. He visto con repugnancia y hasta con disgusto, cómo usted, para sentirse vivo, se ha unido a un cantor ambulante y a una criatura estúpida y de origen incierto” (trad.: 269).⁴⁷¹ Jarno es el principal portavoz del rechazo del teatro, así como de la idea de que el hombre tiene que especializarse –y, por ende, dejar de pensar en sí mismo como en alguien *destacado, personal*– para ser útil a la sociedad. Es él quien impulsa a Wilhelm, precisamente, a abandonar el teatro. La noche en que decide iniciar a Wilhelm en los secretos de la “Sociedad de la Torre”, le dice: “es bueno que el hombre recién llegado al mundo tenga un alto concepto de sí mismo [...]; pero cuando su formación ha alcanzado ya cierto grado, conviene que aprenda a confundirse con la masa, a vivir para otros y a olvidarse de sí mismo entregándose a una actividad regulada. Entonces es cuando aprende a conocerse” (trad.: 572).⁴⁷² La influencia sobre Wilhelm de la ideología de este personaje es de gran importancia en la novela (por otro lado, es gracias a él que Wilhelm hace el descubrimiento del teatro de *Shakesperare* [III, 8]). La conversación decisiva entre Jarno y Wilhelm parece ser, con todo, la que tiene lugar en la casa de Lothario, en ocasión de la primera visita del héroe, en la que participa también el anfitrión (VII, 7). Jarno le dice: “estimo que lo

⁴⁶⁷ “Er war eben aus Amerika zurück gekommen, wo er in Gesellschaft einiger Franzosen mit vieler Distinktion unter den Fahnen der vereinigten Staaten gedient hatte” (al.: 627).

⁴⁶⁸ “So jung er war, hatte ere in Auge auf die hervorkeimende hoffnungsvolle Jugend seines Vaterlandes, auf die stillen arbeiten in so vielen Fächern beschäftiger und tätiger Männer” (al.: 629).

⁴⁶⁹ Joachim Müller sostiene que los miembros de esta sociedad, sobre todo Jarno y el abate, encarnarían, en tanto portavoces de Goethe, la noción ilustrada y neohumanista de *Bildung* (1962: 62ss.). Mas esta tesis, como vemos, tiene que ser corregida.

⁴⁷⁰ “[A]bgestorbener Weltmann” (al.: 554).

⁴⁷¹ “Lassen Sie den Vorsatz nicht fahren, in ein tätiges Leben überzugehen [...]. Ich versichre Sie, es ist mir bisher unbegreiflich gewesen, wie Sie sich mit solchem Volk haben gemein machen können. Ich hab’ es oft mit Ekel und Verdruß gesehen, wie Sie, um nur einigermaßen leben zu können, Ihr Herz an einen herumziehenden Bänkelsänger und an ein albernes zwitterhaftes Geschöpf hängen mußten” (al.: 553).

⁴⁷² “Es ist gut, daß der Mensch, der erst in die Welt tritt, viel von sich halte [...]; aber wenn seine Bildung auf einem gewissen Grade steht, dann ist es vorteilhaft, wenn er sich in einer größern Masse verlieren lernt, wenn er lernt um anderer willen zu leben, und seiner selbst in einer pflichtmäßigen Tätigkeit zu vergessen” (al.: 871).

primero que tiene que hacer usted es *renunciar* al teatro, para el cual no tiene el más mínimo talento”. La frase, que hiera a Wilhelm profundamente (trad.: 548),⁴⁷³ es, en efecto, definitoria, como muestran los sucesos ulteriores.

Lo que hay que destacar aquí, a fin de cuentas, es que Wilhelm hace suyos los preceptos de la “Sociedad de la Torre”, al menos en el sentido de que es por la influencia de los personajes recién descritos (a los que hay que sumar a Natalie) que decide abandonar el teatro y que entrevé –al menos– la importancia del trabajo, de la vida activa y comunitaria. El héroe llega, en efecto, a la conclusión –muy cargada de ironía, por cierto– de que “en este mundo, es trabajo inútil pretender seguir los impulsos de la propia voluntad” (trad.: 677).⁴⁷⁴ El *salto* entre la *Theatralische Sendung* y los *Lehrjahre* se explica básicamente por la “Sociedad de la Torre”. En el *Ur-Meister* Wilhelm terminaba rodeado por Serlo, Aurelia y Philine, unido tímidamente a ellos por medio de un “bueno, sí” (Goethe, 2013: 297)⁴⁷⁵ que indicaba el poco convencimiento del héroe respecto del camino al fin escogido (la carrera de actor). Es el trato con la “Sociedad de la Torre”, pues, lo que explica el salto, y lo que convierte a aquella *Theaterroman* cercana al Romanticismo en un *Bildungsroman*. *De no mediar la “Sociedad de la Torre”, Wilhelm Meister habría seguido una carrera artística, dándole en mayor o menor medida la espalda a la sociedad.*

El objeto simbólico que delata que Wilhelm ha sido guiado meticulosamente –y no solo a través de consejos explícitos– por la “Sociedad de la Torre” es la *carta de aprendizaje* que lleva su nombre (VII, 9). Cuando la lee para poder contarle la historia de su vida a Teresa, en primera instancia le agrada, pues “por primera vez veía su imagen reflejada fuera de sí” (trad.: 587).⁴⁷⁶ Pero enseguida revela un sentimiento de desagrado ante la idea de que, “en tantas circunstancias de su vida en las que creía haber actuado con libertad y con el mayor secreto, había sido observado, y hasta conducido” (id.).⁴⁷⁷ Esto da cuenta de dos cosas: que la influencia de la “Sociedad de la Torre” en su vida es mucho mayor que la que, como lectores, suponemos. Por el otro, que ha habido un plan educativo muy concreto para con Wilhelm, y que ha sido llevado a

⁴⁷³ “Überhaupt dünkte ich [...], Sie entsagen kurz und gut dem Theater, zu dem Sie doch einmal kein Talent haben” (al.: 847).

⁴⁷⁴ “[E]s ist vergebens in dieser Welt nach eigenem Willen zu streben” (al.: 976).

⁴⁷⁵ “Ja dann” (al.: 354).

⁴⁷⁶ “[E]r sah zum erstenmal sein Bild außer sich” (al.: 884).

⁴⁷⁷ “Vielleicht hatte ihm der Gedanke, daß er in so vielen Umständen seines Lebens, in denen er frei und im Verbognen zu handeln glaubte, beobachtet, ja sogar geleitet worden war [...], eine Art von unangenehmer Empfindung gegeben” (al.: 885).

cabo por expertos en la materia. En efecto, respecto de esto último: del abate –que es quien está a la cabeza de todo– se dice que *sabe reconocer todas las disposiciones de los individuos* (trad.: 634).⁴⁷⁸ El abate preanuncia así a un educador como von Risach, y, junto con este, constituyen la contrapartida positiva de una educadora incompetente como la señora Lee.

5.3. La renuncia

5.3.1. La relación del héroe con la objetividad en el ingreso a T₂

Wilhelm Meister renuncia, en primer término, a su *vocación teatral*. Lo hace convencido de la necesidad de dar ese paso en su desarrollo y, lo que es medular, tras haber tenido éxito como actor. Se trata de una elección libre, que no es fruto del fracaso. Implica, además, una cierta conciliación con el mandato paterno: lo que siempre ha querido el viejo Meister es alejar a su hijo del teatro. Lo que ha ocurrido entretanto es que ha transcurrido el tiempo, la experiencia: no se trata de una cuestión menor. El abandono del teatro es paralelo, asimismo, de la superación de la *subjetividad patológica*, de la visión idealista y –por ello– distorsionada de la realidad objetiva. Por otro lado, el héroe renuncia a su pulsión sexual tras haber gozado durante años enteros con su satisfacción (sobre todo con Mariane, pero también con Philine).⁴⁷⁹ Están dadas ya, así, las condiciones para calificar la renuncia del joven Meister como *positiva*. El héroe entrevé una ganancia, un progreso, en la doble renuncia al teatro y a la sexualidad sin fines. El casamiento con Natalie y la paternidad marcan, en la agregación a T₂, un máximo de racionalidad no coercitivo: la reintegración se lleva a cabo sin sacrificios, porque se da tras un periodo de *vida realmente vivida*. Las renunciaciones al recuerdo del pasado traumático y al desinterés en la relación con el dinero funcionan como correlato de todo esto. Y, como ya fue dicho, el rol

⁴⁷⁸ “El motivo de que lo apreciemos tanto, lo que le da sobre todos nosotros cierta jerarquía es el golpe independiente y penetrante que le es peculiar, y que le permite descubrir las facultades que atesora cualquier hombre, y al mismo tiempo los medios de desenvolverlas de conformidad con el carácter de quien las posee” [“Was ihn uns so schätzbar macht, was ihm gewissermaßen die Herrschaft über uns alle erhält, ist der freie und scharfe Blick, den ihm die Natur über alle Kräfte, die im Menschen nur wohnen, und wovon sich jede in ihrer Art ausbilden läßt, gegeben hat”] (trad.: 633; al.: 932).

⁴⁷⁹ El alma bella, en cuyas confesiones se aprecia una “síntesis de la cultura del pietismo alemán” (Baioni, 1975: 98), y que están basadas en el ensayo *Über Selbstauschung* (1791) de Moritz, en el que este da cuenta, “sobre la base de la literatura pietista, de la patología de la interioridad sentimental” (Baioni, 1975: 99), representa el extremo opuesto de Wilhelm en este punto: ella renuncia a la sexualidad antes de conocerla. Se trata de una “wetablehnende Askese” (Borchmeyer, 1994: 335), que es vista como negativa en la lógica de la novela.

providencial de la “Sociedad de la Torre” es la condición de posibilidad de esta serie de renunciaciones interrelacionadas.

5.3.2. Imagen de sí

El modo en que el héroe percibe e interpreta su propia agregación también debe ser estudiado en el marco de la renuncia. Es este el único punto en el que se pueden tener dudas respecto del carácter feliz de las diferentes renunciaciones a las que se alude en el apartado anterior. En la imagen de sí de Wilhelm en la instancia posterior a la de su agregación –i. e. tras el ritual de iniciación en los misterios de la “Sociedad de la Torre”– se aprecia el componente irónico de la novela (y de la cosmovisión goetheana). “Tus años de aprendizaje han concluido”, le dice el abate (trad.: 576).⁴⁸⁰ Pero ¿qué siente Wilhelm al respecto? En primer lugar, tras ser iniciado, toma conciencia de lo poco que conoce el mundo exterior, y siente “necesidad de instruirse” (trad.: 579).⁴⁸¹ Más tarde, al releer el rollo de sus años de aprendizaje junto a Jarno, Wilhelm le dice: “Conmigo se precipitaron ustedes demasiado, pues precisamente desde el día que me declararon libre y emancipado, sé menos que nunca lo que [puedo], lo que [quiero] y lo que [debo]” (trad.: 631).⁴⁸² La autoconciencia de Wilhelm está disociada, por lo que puede verse, de la imagen que el narrador le presenta al lector, que es, por su parte, similar a la que tienen los miembros de la sociedad secreta.

Es más, el héroe está, al final, enojado con Lothario y su círculo, por el modo en que se han inmiscuido en su vida y en que se entrometen en la de los demás: el hecho de saber que lo han observado a lo largo de su vida le causa desagrado (trad.: 587; al.: 885); lo enfada que quieran separarlo de Teresa (trad.: 617; al.: 916); también le parece mal que el sacerdote formalice matrimonios sin tener en cuenta si hay amor o no entre los individuos que los contraen (trad.: 634; al.: 933). Siente que el precio de la agregación es la pérdida de su autonomía.⁴⁸³ Lo que podemos notar, según lo dicho, es una discordancia entre el tipo de renuncia que lleva a cabo el héroe (que es de signo positivo), y el modo en que él mismo la interpreta o la vive. Es en vista de estos sentimientos –por el contraste que causa respecto de estos–, que la felicidad final que el

⁴⁸⁰ “Deine Lehrjahre sind vorüber” (al.: 876).

⁴⁸¹ “[E]r fühlte die Notwendigkeit sich zu belehren” (al.: 877).

⁴⁸² “So haben Sie sich mit mir sehr übereilt [...], denn was ich kann, will oder soll, weiß ich, grade seit jenem Augenblick, am allerwenigsten” (al.: 930). La traducción ha sido levemente corregida.

⁴⁸³ “Me pongo por completo bajo la guía de mis amigos. En este mundo, es trabajo inútil pretender seguir los impulsos de la propia voluntad”, dice, en un tono irónico, el héroe [“Ich überlasse mich ganz meinen Freunden und Ihrer Führung; es ist vergebens in dieser Welt nach eigenem Willen zu streben”] (trad.: 677; al.: 976).

héroe cree no merecer resulta algo artificiosa: se basa en la presunción de que ya no tiene sentido alguno seguir la propia voluntad (trad.: 676; al.: 976).

5.3.3. La comunidad de llegada

5.3.3.1. La decisión de Wilhelm Meister

La “Sociedad de la Torre” es un motivo importante incluso en un sentido metodológico para el análisis del subgénero *Bildungsroman*: tal como muestran Lukács y Jauss, su presencia permite distinguir entre el tipo goetheano de novela de formación, de un lado, y el postgoetheano, de otro (y, en el caso particular de *Anton Reiser*, pregoetheano). En el *Meister*, así como también, por otro lado, en *Der Nachsommer*, ocurre algo singular con este elemento que hace al tipo de sociedad configurada: la “Sociedad de la Torre” hace las veces de *elemento consciente*,⁴⁸⁴ como hemos visto, pero también ofrece al héroe una *comunidad de llegada*. Hemos aludido ya a una razón para considerar que este círculo de hombres selectos desempeña una función positiva, utópica, en la novela: estos representan una *legalidad* a la que Wilhelm *elige* someterse (a diferencia de lo que ocurre con su relación con el *mandato paterno*). Lo que está en juego aquí es una oposición entre el *mundo de la convención* (*Welt der Konvention*) y la *significación viviente* (*lebendiger Sinn*; 1988: 53). La noción de *búsqueda*, con la que el Lukács de *Die Theorie des Romans* caracteriza el proyecto de la novela de educación, de hecho, implica que el mundo configurado por el *Wilhelm Meister* no puede ser el del mentado *universo o mundo de la convención*. En esta novela, sostiene Lukács, “nos encontramos con una situación intermedia: las estructuras de la vida social no se modelan en un mundo trascendente, estable, seguro, [pero] tampoco son en sí mismas un orden completo y articulado que se hipostasia tomándose por su propio fin; pues, en ese caso, la búsqueda misma y la posibilidad de errar serían excluidas de ese mundo” (1988: 122s.).⁴⁸⁵ El *universo de convención* configurado en el *Meister*, en todo caso, es “permeable” “a una significación viviente” (í.d.). En otros términos, la utopía encarnada en la “Sociedad de la Torre” representa un *punto medio* entre dos extremos rechazados por el Goethe clásico: de un lado, el enfrentamiento trágico, wertheriano, del individuo genial y la sociedad; de otro, la

⁴⁸⁴ En este sentido, nos oponemos a una interpretación como la Beddow, quien sostiene que las doctrinas proclamadas por la *torre* son “just a retrospective confirmation of what has already been brought to light earlier in the novel, as the hero pitted his sense of self against a recalcitrant external reality” y que, en esta línea, aquella no ejerce una “*formative influence*” sobre Wilhelm Meister (Beddow, 1982: 159).

⁴⁸⁵ La traducción ha sido modificada.

renuncia tragicómica y aceptación filistea de la prosa de la vida burguesa-capitalista (Baioni, 1975: 97). La “solución utópica” implica, frente a estas dos soluciones radicales, “una nueva sociedad” (í.d.).⁴⁸⁶ Esto es lo que Lukács denomina *comunidad de destino* (en *Die Theorie des Romans*) y, luego (en *Goethe und seine Zeit*), *isla goetheana*.⁴⁸⁷ Nosotros, como ya se aclaró, reformulamos estos dos conceptos a partir de la más neutral *comunidad de llegada*.

Hay quienes, como Giuliano Baioni, procuraron corregir al Lukács de *Goethe und seine Zeit*. El crítico italiano sostiene que la “Sociedad de la Torre” no encarna los ideales de la Revolución Francesa y del socialismo utópico, sino que más bien tiene una función restaurativa, antirrevolucionaria: se trata de una célula de un nuevo tipo de sociedad, como dice Lukács, pero su objetivo es la creación reaccionaria “de una sociedad de aristócratas y burgueses para los cuales los ideales ético-estéticos excluyen a priori la realidad de la lucha de clases [entre burgueses y aristócratas, precisamente]” (Baioni, 1975: 105). Es por esto que en los *Lehrjahre* este crítico italiano ve “la expresión poética más importante de la restauración estética llevada a cabo por el clasicismo de Weimar” (ibíd.: 83). Las *mésalliances* entre burgueses y nobles se fundan en el “ennoblecimiento de la propiedad burguesa, esto es, en el exorcismo de la esencia demoníaca del capital burgués, que queda purificado y sublimado en la quietud de la propiedad latifundista de la aristocracia”. Se trata de la “utopía de una sociedad estético-económica que le quita la propiedad individual el dinamismo de la aventura capitalista”, de un retorno a “una economía preindustrial y precapitalista [...] [contrapuesta a los desarrollos históricos reales que], sobre todo después de la Revolución, comenzaron a quedar determinados, más que nunca, por la

⁴⁸⁶ Roy Pascal recalca también la importancia de la *comunidad* en el *Meister*. La relaciona con la idea de la *renuncia* y *especialización* de Wilhelm al final de su desarrollo: para entender la diferencia entre la especialización a la que se somete Werner, de un lado, y aquella hacia la cual empieza a inclinarse Wilhelm al final, sostiene Pascal, es importante tener en cuenta “de qué tipo de comunidad” estamos hablando en cada caso (Pascal, 1956: 10s.). Todos los miembros de la *torre* son “reformistas y educadores”, están guiados por “principios utópicos”: “esta compañía de aristócratas procura establecer una nueva sociedad basada en el mejoramiento, una sociedad que hará de cada hombre un completo ciudadano y que fomenta el desarrollo de sus potencialidades” (í.d.). Se trata, pues, de una *comunidad* en la que “vale la pena” integrarse, más allá de que esto implique la necesidad de la especialización (ibíd.: 11).

⁴⁸⁷ En su *Der junge Hegel*, Lukács establece, en esta línea, una relación entre la “Sociedad de la Torre” y las *Briefe* de Schiller. Lo hace desde la óptica del “ejemplar papel social de las pequeñas comunidades” (1972: 217). La comunidad goetheana está formada, sostiene, por “individuos de alto nivel intelectual y moral”; “no solo trabaja en el sentido de la recíproca educación de sus miembros en busca del ideal del hombre armoniosamente desarrollado del humanismo, sino que se propone también metas sociales, a saber, la liquidación voluntaria y pacífica de los restos feudales”. Luego sugiere que se trata de las mismas concepciones que aparecen en la obra teórica de Schiller: el Estado estético-humanista propuesto por este último, cita Lukács, “existe en toda alma fina” y, “en el terreno de los hechos, seguramente... se encuentra solo en algunos pocos círculos selectos” (í.d.). Se trata, más allá de este reformismo social, de una “superación de la ética kantiana”, del “dualismo kantiano de razón y sensibilidad, de deber e inclinación” (í.d.).

máquina y el capital burgués” (ibíd.: 109). La “esperanza puesta en una sociedad patriarcal sobre la base de la propiedad inmobiliaria aristocrática” (id.) es el correlato de una educación estética que funciona como “correctivo humanista de la alienación capitalista” (ibíd.: 111). Baioni verifica esto último en el hecho de que al final de sus años de aprendizaje, Wilhelm, “el joven comerciante burgués que ha huido de un mundo que lo compelia a desempeñar *una* función y ser útil, no desempeña función alguna”, sino que se convierte en rentista y disfruta “en absoluta libertad de su ideal estético” (id.).⁴⁸⁸

Más allá del carácter que se le atribuya a la comunidad de llegada (utópico o restaurador), lo cierto es que está dada. Pero ¿cuáles son los elementos que permiten afirmarlo? En primer lugar, hay que tener en cuenta la *simpatía anímica espontánea* que Wilhelm siente por Lothario: el héroe viaja hasta el castillo de Lothario para reprenderlo por la muerte de Aurelia, pero cuando lo ve por primera vez, la naturalidad con la que lo trata este noble lo hace olvidarse de las penas pasadas (trad.: 503; al.: 800). En segundo lugar, que se Wilhelm y el círculo de Lothario hacen un arreglo comercial. En tercer lugar, que Wilhelm, más allá del componente irónico en todo el final de la novela,⁴⁸⁹ *decide voluntariamente* integrarse a los de la torre: entrevé un sentido en ello. Los miembros de la sociedad secreta le ofrecen cuatro alternativas (ir con Jarno a EE.UU, con el abate a Rusia, quedarse en Alemania con Lothario, o viajar con el Marqués y con Felix por Alemania y servirle de intérprete en sus investigaciones científicas, para luego seguir con ellos rumbo a Italia) y Wilhelm acepta, en principio, la última. Si bien es cierto que lo hace con ciertas reticencias (“en este mundo, es trabajo inútil pretender seguir los impulsos de la propia voluntad” 10; trad.: 677),⁴⁹⁰ lo importante es que *se queda* con ellos. Aprueba la propuesta de Lothario: “puesto que circunstancias tan singulares nos han unido, no nos entreguemos a una

⁴⁸⁸ Borchmeyer coincide en parte con Baioni: “Indem Goethe die Lebenswege der adligen und bürgerlichen Hauptpersonen des Romans konvergieren läßt, Lothario mit Werner zu einer gemeinsamen Wirtschaftsoperation und mit der bürgerlichen Therese, die auf höherem Niveau eine Art weiblicher Werner ist, zu einer Ehe zusammenführt (einer eigentlich ständisch disqualifizierenden ‚Mißheirat‘), verwirklicht Goethe in den *Lehrjahren* jene wechselseitige Annäherung und Allianz der Stände, die seinem eigenen Gesellschaftsideal – in Opposition gegen die gewaltsame Liquidierung des Feudalsystems in der Französischen Revolution – entspricht” (Borchmeyer, 1994: 336s.). Con todo, Borchmeyer se aleja del análisis de Baioni en la medida en que la mentada alianza no supone un retorno a posiciones preindustriales, precapitalistas. Más bien: Lothario ya no es un “feudaler Grundherr, sondern [...] ein moderner rationaler Landwirt” (1994: 336).

⁴⁸⁹ Así, para Sorg, el final irónico revela la incapacidad de la “Sociedad de la Torre” para proporcionarle al héroe una “befriedigende Lebensform”. Dice el crítico: “Die *Lehrjahre* begründen gerade deshalb die Gattung des Bildungsromans, weil sie bezeugen, daß die neue bürgerliche Sozialisationsform der Bildung solche Ergebnisse nicht erstellen kann, sondern diese als Problem ausdrückt, das als immer neue und nicht vollendbare Aufgabe die Geschichte eines Individuums bedingt” (Sorg, 1983: 98s.).

⁴⁹⁰ “[E]s ist vergebens in dieser Welt nach eigenem Willen zu streben” (al.: 976).

existencia vulgar, desarrollemos juntos una actividad noble”; “formemos una alianza”, le sugiere, en la última escena de la novela (trad.: 689s.).⁴⁹¹ En cuarto y último término, que Lothario y su círculo *le obsequian una mujer*, Natalie, la sobrina del personaje al que se llama “el tío” (el noble fundador de la sociedad secreta). Wilhelm no pronuncia palabra alguna para obtener el objeto de su amor. Federico, hermano de Lothario y Natalie, ha escuchado a esta última confesarle al abate su inclinación por Wilhelm. Esto basta para que se dispongan las cosas de modo tal que se concrete la unión (trad.: 690s.; al.: 991s.). El casamiento, condición *sine qua non* de la felicidad final del héroe, es el signo de la unión de por vida con la “Sociedad de la Torre”,⁴⁹² y es lo que le da a la renuncia su tono característicamente positivo.

5.3.3.2. Los excluidos de la comunidad

⁴⁹¹ “Lassen Sie uns, da wir einmal so wunderbar zusammen kommen, nicht ein gemeines Leben führen, lassen Sie uns zusammen auf eine würdige Weise tätig sein!”; “Lassen Sie uns hierauf einen Bund schließen” (al.: 990).

⁴⁹² Nos oponemos así a una lectura como la de Seitz. Este sostiene que Wilhelm “nimmt sich aus dem höchst aktiven Leben des Theaters heraus und übergibt sich einem inaktiven. Zwar wird er sich [...] vornehmen, im bürgerlichen Leben tätig zu werden, doch man wird ihn in der Sphäre des Turms bei keiner Arbeit sehen, schlimmer noch, er wird nicht Gemütsruhe, sondern Ratlosigkeit erleben: Denn je mehr er sich von seinem inneren Gesetz, von seinem ‚Talent als Dichter und Schauspieler‘, entfernt, desto mehr schwächt er sich selbst” (Seitz, 1996: 134). Agrega el crítico, además, que “[d]er Leser braucht einen robusten Humor, um das Ende des Romans als glücklich zu deuten” (Seitz, 1996: 136) y concluye: “Die *Lehrjahre* sind nur bedingt ein Bildungsroman. Sicherlich, Wilhelm macht ergiebige Erfahrungen, er durchläuft die Welt des Bürgers, des Künstlers und des Adels und lernt einigermaßen die Aufgaben kennen, die sich in den verschiedenen Lebensbereichen stellen; er erlebt Glück und Unglück in der Liebe, und er betrachtet am Ende des Romans die Welt mit offeneren Augen. Doch was aus ihm werden soll, weiß er nicht. Er zeigt keineswegs eine gefestigte innere Statur. Der klassische Goethe schreibt keinen Roman romantischen Glücks. Er schreibt einen modernen, komplizierten Künstler- und Zeitroman” (Seitz, 1996: 136). Martin Swales, por su parte, también le da a la ironía un lugar destacado, pero su análisis es muy distinto del de Seitz. Este constata que la inclusión de Wilhelm Meister en el seno de los de la torre no tiene un sentido unívoco, sino que es ambivalente y está atravesada por una ironía que relativiza la supuesta idealidad del grupo liderado por el abate. El hecho de que Wilhelm revele no sentir en sí mismo nada cercano a la supuesta maestría alcanzada, así como que le resulte penosa la tendencia de los miembros de la torre a expresarse por medio de máximas y sentencias, es sintomático y característico para Swales. “El resultado es una relativización del individuo... Pero también de la sociedad” (1982: 222). El “principio estructurante de la ironía” es, generaliza el crítico, lo que define el *Bildungsroman* y lo diferencia, por ejemplo, de la novela utópica. La novela de formación toma la utopía (social y/o individual) como objeto de su reflexión, hace suyo el tema de la “posibilidad utópica”, pero nunca la representa concretada plenamente en la realidad. “Das Ziel wird nicht so sehr erreicht – als reflektiert” (ibid.: 222s.). El motivo de la insatisfacción de Wilhelm respecto de ciertas características de la “Sociedad de la Torre” tiene un paralelo en otras novelas de formación, según Swales: el final de *Agathon* está teñido de ironía. La retrospectiva sentimental y trágica de von Risach en *Der Nachsommer* resquebraja el cuadro idílico del *Rosenhaus*, con lo cual esta utopía “adquiere un matiz lúgubre, no solo de renuncia, sino también de privación”. Por su parte, en *Der grüne Heinrich* la posibilidad utópica –la residencia de Dortchen Schönfund– está tratada conscientemente como topos literario, en relación al cual las comunidades de hecho existentes no son tan amables con el héroe (1982: 222). La razón de estas coincidencias es, para Swales, que el *Bildungsroman* está estructurado en torno a una *tensión constitutiva* entre lo simultáneo y lo sucesivo, entre la “poesía del corazón” y la “prosa de las relaciones burguesas”, lo cual genera, al interior de los mundos narrados por este subgénero, una “constelación irónica inherente” (1982: 219).

Recuperamos aquí la idea del *triunfo del realismo y de la razón*: vimos ya que el abandono del teatro (y de la mirada idealizada) debe ser entendido en esos términos (cf. 5.2.1.2.3). El imperativo socializador de Lothario y los suyos es, a la vez, uno de racionalización. Sobre todo en términos económicos, pero también en lo que respecta a la *personalidad* de los individuos que se integran a la comunidad. La “Sociedad de la Torre” reclama “utilidad” y “trabajo”, “actividad”, no busca la “autorrealización” de sus integrantes (Vosskamp, 1982: 232s.). En vista de su “comportamiento racional y políticamente astuto”, resulta “hostil respecto del sujeto”: su existencia es, en efecto, mortal para personajes como Mignon y el arpista, *outsiders* con rasgos excesivamente personales y poéticos (íd.). Del mismo modo lo ve Gerth: “die Türmer sind Aufklärer, und ihrer rationärer Geist setzt [...] Grenzen. Für Mignon und der Häfner, diese Verkörperungen der Poesie und des Schicksals, haben sie keinen Platz. [...] [d]er Turm möchte sie integrieren – er nennt das *heilen* – und beraubt sie dabei ihrer Identität” (Gerth, 1996: 114). La hostilidad de la “Sociedad de la Torre” hacia el arte es, también, lo que se juega aquí: “Mit dem Verlust dieser beiden zählt Wilhelm einen Hohen Preis für das am Ende erlangte Glück, wenn es denn eines ist” (Gerth, 1996: 114). En este sentido, “Kunst reduziert sich in der Turmwelt auf ihren Museumswert oder auf eine bloße Zierde des Lebens” (íd.). La clave es, en fin: *la comunidad de llegada solo les es dada a aquellos que, como Wilhelm, pueden llevar a cabo un proceso de renuncia.*

1º Excurso

¿Escribieron los románticos algún *Bildungsroman*? El caso de *Heinrich von Ofterdingen*,⁴⁹³ de Novalis

Los autores románticos, que escribieron *entre Wilhelm Meisters Lehrjahre* y las novelas de formación del Realismo poético, se destacaron por ser entusiastas lectores y detractores de esa novela goetheana. *Franz Sternbalds Wanderungen*, *Hyperion*, *Lucinde*, *Heinrich von Ofterdingen*, *Flegeljahre*, *Ahnung und Gegenwart* y *Lebensansichten des Katers Murr* (entre otras obras escritas en el primer cuarto del siglo XIX) son réplicas, en muchos casos paródicas,⁴⁹⁴ del *Meister*. Funcionan como respuesta a este. Es por esto mismo que se adelantan a novelas como *Der Untertan*, *Der Verschollene* o *Berlin Alexanderplatz*: tanto estas como aquellas ponen en duda el ideal weimariano de *sociabilidad* (implícito en la noción de *Bildung*) y se vinculan, por ello, críticamente con los *Lehrjahre*. La pregunta, respecto de los románticos en particular, es: ¿cuán paródica o crítica es dicha relación? O, en otros términos y respecto de nuestro modelo descriptivo-explicativo: ¿cuán importante es la variación respecto del modelo prototípico del *Bildungsroman*?; ¿se trata de una cuestión de grados o de un cambio cualitativo que *convierte* a las novelas románticas en *una cosa distinta* y las sitúa más allá de los límites subgenéricos?

En este excurso tomamos el *Heinrich von Ofterdingen* como *caso testigo* para aludir a todas las novelas escritas por los románticos (más arriba enumeradas). Es decir que lo que se afirma sobre la novela de Novalis es *en principio* aplicable también a las de Hölderlin, Tieck, Jean Paul, Eichendorff y Hoffmann. El *problema de la delimitación*, como ya vimos, se resume en la doble pregunta: ¿qué novelas más o menos afines al subgénero deben con todo ser

⁴⁹³ *Heinrich von Ofterdingen* narra, desde una gran distancia temporal –la historia transcurre en la Edad Media, mientras que el narrador heterodiegético relata desde algún punto de la Modernidad–, el “despertar” del héroe homónimo a la *vida poética*. En efecto, las pocas experiencias vividas por Heinrich a partir de su salida junto a su madre en dirección a Augsburgo –las jornadas de viaje con los mercaderes, la noche en el castillo del ex cruzado, el encuentro con Zulima y su niña, traídas como trofeo de Oriente, el diálogo con el minero extranjero en la posada del pueblo, el hallazgo del eremita que vive en la caverna, la lectura de su libro mágico, en el que está representada la vida pasada y futura de Heinrich, la fiesta en la que conoce al poeta Klingsohr y a su hija Mathilde, la muerte de esta última–, lo que hacen no es sino ir revelando paulatinamente su condición de poeta.

⁴⁹⁴ En primera línea, entre estas, la obra de Hoffmann. Al respecto, Vosskamp afirma lo siguiente: “Der Kater als Autor verfaßt seinen *Bildungsroman* dem Muster der *Lehrjahre* folgend in chronologischer Weise. Auf die *Lebenserfahrungen des Jünglings* [...] folgen *Die reiferen Monaten des Mannes*. Murr schreibt die Formeln und Schemata des Bildungsromans nach, ihn damit parodierend und die zugrunde liegenden idealistischen Bildungskonzepte karakierend. Kreisler, exzentrischer Kapellmeister und Komponist, vertritt den radikalen Anspruch der Kunst und kritisiert damit jene gesellschaftliche Realität, in der er immer ein Fremder und Außenseiter bleibt. Murrs ‚Bildungsroman‘ und Kreisler Künstlerbiographie verweisen in ihrer sich wechselseitig relativierenden und kritisierenden Intention auf das reflexive Prinzip des Romans” (Vosskamp, 1989: 347).

excluidas del mismo?, ¿cuál es el criterio para hacerlo? El modelo que proponemos da, también hemos aludido a esto, una respuesta: la inexistencia de una condición normal final (tiene lugar un perpetuo periodo marginal), la debilidad del mandato paterno frente a la figura materna, el alcance *mítico* del recuerdo y, de un modo fundamental y en relación directa con estos tres aspectos, la *ausencia voluntaria de renuncia*, que hace del héroe un artista más o menos marginal respecto del orden burgués, llevan a excluir el *Ofterdingen* del Bildungsroman, y a incluirlo dentro del *Kunst* o *Künstlerroman*. La variación respecto del modelo goetheano es, en efecto, excesiva.

1. *Künstler versus Bildungsroman*

Nos oponemos, al tomar esta última decisión metodológica, tanto a la *deslegitimación del Künstlerroman* como a la *relativización de las diferencias* entre este y el *Bildungsroman*. Morgenstern representa la primera operación crítica. En su “Über das Wesen des Bildungsromans” (1820), propone tres ámbitos de formación: el intelectual, el moral y el estético, a partir de lo cual diferencia los *Bildungsromane* de los *Kunstromane* y los *Philosophische Romane*. Si estos últimos configuran la formación intelectual y moral del héroe (como sería el caso de Klinger o Jacobi), y las novelas de artista la formación estética (tal es el caso, dice, de Tieck y de Novalis), las novelas de formación se interesan por el *hombre entero* (*ganzer Mensch*; 1988: 64s.), lo cual las constituye en *las más elevadas* del género novela (ibíd.: 55). El caso de Morgentsern es, por lo que se ve, representativo de los que consideran el *Künstlerroman* como una forma menor, al lado del más elevado *Bildungsroman*.

Muy distinto es lo que afirma, en su *Das Erlebnis und die Dichtung* (1906), Dilthey, quien representa la segunda operación crítica arriba aludida. “[E]ntre las novelas de ‘formación’ que surgieron en Alemania, bajo la influencia de Rousseau”, afirma, “han conquistado valor literario permanente, después de las obras de Goethe y Jean Paul, el *Sternbald* de Tieck, el *Ofterdingen* de Novalis y el *Hiperion* de Hölderlin”; la novela *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, por su parte, se diferencia de sus variantes románticas por el hecho de que “[e]l tema de Goethe era la historia de un hombre que se va formando para la acción, el de los románticos era el poeta” (Dilthey, 1953: 369). Más allá de esta última diferencia “superficial” (es decir: la tendencia hacia la acción *versus* la tendencia hacia la interioridad), para Dilthey importan más los puntos en común que las diferencias entre la “variante goetheana” y la “romántica”. Tanto una como otra

“surgieron en Alemania bajo la influencia de Rousseau, de la tendencia del espíritu durante esta época hacia la cultura interior del hombre” (Dilthey, 1953: 369). La noción de *Bildung*, entendida aquí como enriquecimiento apolítico y “específicamente alemán” del espíritu por medio de las artes (aquí acaba aquella influencia de Rousseau), es aplicable, según Dilthey, a las dos variantes referidas.⁴⁹⁵

De modo que, lo repetimos, las estrategias han sido o bien deslegitimar el *Künstlerroman* (Morgenstern), o bien relativizar las diferencias entre este y el *Bildungsroman* (Dilthey).⁴⁹⁶ La

⁴⁹⁵ “El héroe de Hölderlin [y de los románticos]”, continúa Dilthey, “es la naturaleza heroica que pugna por manifestarse en el todo y que, por último, se ve obligado a replegarse dentro de su propio pensamiento y su poesía” (Dilthey, op. cit.: 369). Dilthey concede legitimidad a ambas variantes. Tanto el héroe goetheano como el romántico atraviesan un proceso de apolítica *Bildung*. La diferencia, superficial para Dilthey, es que aquel actúa en la realidad –en el ámbito de su esfera privada y a pesar de “las duras realidades del mundo”–, y éste se sustrae a la misma y la contempla, encuentra su satisfacción no en el mundo, sino en la representación del mismo. Se puede pensar que es problemática la afirmación de Dilthey acerca de la novela de Goethe, en vistas de su argumentación anterior: ¿cómo entender la *acción*, que supone una interrelación entre *interioridad* y *exterioridad*, en el marco de la “tendencia” “hacia la cultura interior del hombre” y del interés exclusivo por “el mundo del individuo y su formación”? La respuesta a este interrogante en el *Wilhelm Meister* mismo: el interés de Wilhelm por la acción aparece al final de la novela. De hecho, como lectores, prácticamente no “vemos” que Wilhelm actúe. Sólo sabemos que *se decide a actuar*, pero, a decir verdad, no hace gran cosa, *no actúa*. Dilthey entiende que esto es precisamente el *Bildungsroman* goetheano: la historia de un individuo que se forma para actuar, para rechazar la inactividad, pero que no actúa aún (se puede acotar aquí que esto es problemático, ya que supone no tener en cuenta que toda la novela está estructurada en torno a la idea de que no tener en cuenta la realidad exterior es pernicioso y autodestructivo; Dilthey olvida la gran cantidad de personajes que, por estar volcados hacia su interioridad, terminan muertos: Aurelia, el alma bella, Mignon y el arpista). El modo en que Dilthey analiza el desenlace del *Hiperion* da cuenta de esta idea de que la *acción* (de las novelas de formación en general) es aquello que tiene lugar *después* de la novela de formación misma. Al mismo tiempo, sirve para entender cómo intenta el autor de *Vida y poesía* resolver aquella contradicción entre la tendencia a la interioridad y la necesidad de la armonía final –la cual supone que las “duras realidades del mundo” no han socavado las posibilidades de felicidad del héroe–. Dilthey reconoce que, en el *Hiperion*, al final, “la unión [religiosa] con la naturaleza tiene como fondo la separación de los hombres” y que, en este sentido, “recuerda [la primera versión de] *Enrique el verde* [de Keller]”. “Hay sin embargo”, replica, “algunos pasajes que a mi juicio abonan otra interpretación [y que conducen a pensar que] la relación reconquistada con la naturaleza que todo lo cura constituye la base para una actuación superior” (alude a una frase de Diótima que apuntaría en esta línea) (ibíd.: 376). En este sentido, el *Hiperion* no se diferenciaría en nada de “las novelas histórico-evolutivas escritas por los alemanes en esta época, [las cuales] sólo llevaban a su héroe, generalmente, hasta el momento en que debía actuar y lanzarse al mundo” (ibíd.: 376).

⁴⁹⁶ Mucho más radical es la operación que realiza D. F. Mahoney, quien procura corregir una idea de Steinecke (1984), según la cual habría que descartar por ideológicos (Steinecke dice que la culpa es del autor de *Das Erlebnis und die Dichtung*) los conceptos de *Bildung* y de *Bildungsroman* para pensar el género novelístico fundado por Goethe. Para Mahoney, no hace falta ser tan drásticos, sino que alcanza con comprender que el *Bildungsroman* es una discusión acerca del ideal de sociedad en Alemania tras la Revolución Francesa de 1789 (Mahoney, 1989: 130). Más allá de un aparente interés exclusivo por el desarrollo armónico del individuo, dice Mahoney, estas novelas ponen en escena una discusión acerca de problemas sociales concretos y urgentes (republicanismo vs. monarquía, etc.). De modo que lo característico del género no es, como querría Dilthey, la mitificación del concepto de *Bildung* entendido como armonía preestablecida entre el individuo y la sociedad, sino, por el contrario, su problematización. Esto lo lleva, con todo, a proponer la llamativa tesis de que sí se puede hablar de la existencia de *Bildungsromane*, pero siempre y cuando se los considere restringidos históricamente al periodo que va desde la crisis y el temor provocados por la Revolución Francesa de 1789 hasta la Restauración monárquica de 1815, esto es, el periodo en que la revolución era vista como un acontecimiento indeseadamente posible (ibíd.: 142). Es por estas razones que Mahoney equipara prácticamente las novelas de formación a las novelas románticas. Es en el periodo romántico,

primera posibilidad es inconcebible hoy en día (e incluso la idea de que en el *Wilhelm Meister* se trata de la formación de un *hombre entero* es inverificable, como ha demostrado Kurt May [1957]).⁴⁹⁷ La segunda, conserva cierta vigencia.⁴⁹⁸ Pero ¿tiene sentido realmente? Novelas como *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* y *Heinrich von Ofterdingen*, como muestra De Diego, tienen “grados de realismo” diferentes, es decir, pertenecen a cosmovisiones opuestas: no está en juego solo formarse para la acción o para la poesía, como si se tratara de simples elecciones vitales de los respectivos protagonistas. Mas ¿está bien deducir de ello “dos concepciones diferentes del género”? (De Diego entiende, en efecto, que está, por un lado, “la versión ‘realista’, en la que el personaje se transforma en un vínculo entre individuo e historia y, por otro, la versión ‘espiritualista’ o iniciática, típicamente romántica, que plantea una ‘aventura interior’” [1998: 19]).⁴⁹⁹ ¿Es cierto que “las novelas de Goethe y Novalis presentan, dentro del mismo género de las ‘novelas de formación’, dos procesos de sentido contrario[,] [que] si la evolución de Wilhelm Meister va de la soledad a la sociabilidad, la de Heinrich von Ofterdingen va de la sociabilidad a la soledad[,] [que] la meta del primero es ser buen ciudadano [y] [I]a del segundo es ser poeta” (Pau, 2010: 176)? La respuesta es, en ambos casos, negativa: la

sostiene, en donde, por un lado, con mayor claridad se puede ver la puesta en duda y problematización de la formación como proceso armónico y, por otro, está vigente el temor ante la posibilidad de una revolución en suelo alemán. De hecho, su trabajo se basa, además de en el *Wilhelm Meister*, en *Geschichte eines Teutschen der neusten Zeit* (1798) de Klinger, en *Hyperion* (1797/99) de Hölderlin, en *Heinrich von Ofterdingen* y en *Titan* de Jean Paul (1800/1803). Es significativo en particular lo que dice Mahoney sobre la novela de Klinger: la gran influencia del *Emile* de Rousseau sobre la misma, dice, llevó a Klinger a configurar un mundo de sociedades corruptas, insalvables, respecto de la cual el individuo debe hacer lo posible por mantenerse en pie, rechazándolas. De modo que lo propio del género no es la anhelada *Bildung* de Dilthey, sino las luchas del individuo contra una sociedad corrupta. El individuo que no encuentra ningún ámbito social en el que sentirse feliz es, así, el héroe típico de las novelas de formación; dicho en otros términos: la novela de formación es, para Mahoney, el *Künstlerroman*. Esto es, por supuesto, muy problemático.

⁴⁹⁷ Sin embargo, se la encuentra, por ejemplo, en Jost. Este propone dividir el género novela en dos tipos: la novela de desarrollo y la picaresca. El *Bildungsroman* y la novela de educación son los dos grandes subtipos de novela de desarrollo. Dentro del primero –al que llama también “*Selbsterziehungsroman*”– estaría el *Künstlerroman*, cuya organización argumental no le es propia. La novela de artista usa la forma de la novela de formación; lo que la distingue de esta última es “la personalidad, la profesión del héroe” (1969: 100). De modo que Jost le atribuye más importancia al *Bildungsroman*; y hace algo más: le niega autonomía genérica a la novela de artista.

⁴⁹⁸ En su *Der Deutsche Bildungsroman*, Borchardt sostiene que aquello que define al *Bildungsroman* es la idea de *Bildung* de la época de Goethe, a la que entiende como “*Selbstentfaltung der Persönlichkeit in festumrissenen Entwicklungsstufen, Verwirklichung der Existenz unter der Einwirkung der Naturgesetze, Vollendung der Persönlichkeit*” (1988: 184). En este sentido no se aleja demasiado de consideraciones canónicas como la de Dilthey (a quien cita explícitamente). Más aun: sostiene que las novelas de formación goetheana y postgoetheanas (las escritas por autores como Stifter, Keller y Raabe) y las de los románticos constituyen un mismo tipo precisamente por ello (incluye, entre otras obras, los *Flegeljahren* de Jean Paul, el *Hyperion*, el *Sternbald*, el *Ofterdingen* y *Ahnung und Gegenwart*; Borchardt, 1988: 184).

⁴⁹⁹ De Diego concluye que la primera línea conduce del *Wilhelm Meister* de Goethe a *Der Zauberberg* de Thomas Mann, mientras que la segunda va del *Heinrich von Ofterdingen* de Novalis a *Das Glaspernenspiel* de Hermann Hesse.

sociabilidad, garantizada por la vía de la renuncia es el *télos* de racionalidad propio del *Bildungsroman*, que no es concebible por fuera del mismo. Marcuse y, sobre todo, Lukács, son quienes más se acercaron a la comprensión de este punto central.

2. El caso de *Heinrich von Ofterdingen*

2.1. La frustración del padre y la vocación del héroe

En *Heinrich von Ofterdingen* se narra la historia del despertar de Heinrich a la “vida poética”, a la conciencia de su “singularidad”. De lo que se trata es, en efecto, de la toma de conciencia, por parte del héroe, de que el mundo “burgués” no ha sido hecho para él. La novela consta de dos partes: la segunda no es más que un fragmento inconcluso (debido a la temprana muerte de Novalis). No se sabe con precisión cuál era el plan del autor al respecto (Jacobs, 1972: 142s.). La dicotomía entre una vida contemplativa, poética, y una vida volcada a la experiencia, a la actividad es el *Leitmotiv* que atraviesa toda la novela. Ya desde muy temprano, en el viaje que hace Heinrich junto a su madre y unos amigos comerciantes a la residencia de su abuelo, el viejo Schwaning, en Augsburg, el héroe reconoce esta configuración binaria del mundo. “[N]o renunciéis a los más bellos placeres de esta vida”, le aconsejan los mundanos comerciantes, a lo que Heinrich responde con una alabanza de la ingenuidad y soledad de aquel que, como los niños, no participa de las cosas del mundo. “Hay dos caminos: uno, penoso, interminable y lleno de rodeos, el camino de la experiencia” y otro “que es casi *un* salto, el camino de la contemplación interior” (trad.: 85ss.), resume.⁵⁰⁰

Estos están simbolizados por la *oposición entre padre e hijo*. Heinrich se levanta muy tarde, en la casa en la que vive junto con sus padres, luego de haber soñado, premonitoriamente, con una flor azul. Así como su madre le advierte, sin reprocharlo, que “no tienes el aspecto de todos los días”, su padre, un hábil artesano, le recrimina: “¡Eh, dormilón!... Hace rato que por tu culpa tengo que estar aquí sentado limando, sin poder usar el martillo; tu madre quería dejar

⁵⁰⁰ “Wenn ihr auch, führen die Kaufleute fort, die Kunst ihres Vaters nicht ergreifen, und lieber, wi wir gehört haben, euch mit gelehrten Dingen befassen wollt: so braucht ihr nicht Geistlicher zu werden, und Verzicht auf die schönsten Genüsse dieses Lebens zu leisten”; “ich sähe zwey Wege [...]. Der eine, mühsam und unabsehlich, mit unzähligen Krümmungen, der Weg der Erfahrung; der andere. Fast ein Sprung nur, der Weg der innern Betrachtung” (al.: 252s.).

dormir a su querido hijo” (trad.: 71).⁵⁰¹ El padre le aconseja que no tome en serio los sueños, porque son inútiles. El joven Heinrich replica que los sueños “nos defienden de la monotonía y de la rutina de la vida” (trad.: 73).⁵⁰² La oposición entre el mandato paterno y la vocación del hijo es, como ya vimos, un motivo típico del *Bildungsroman*: el padre de Anton Reiser quiere que su hijo sea un artesano, como él, y que no estudie ni se dedique al teatro; el viejo Meister se enoja con su hijo porque dedica mucho tiempo al teatro; los *padres sustitutos* de Heinrich Lee piensan que esta mal que el joven arriesgue su futuro por su sueño de ser pintor (*Der grüne Heinrich*). Pero hay una diferencia: los padres de estos héroes tienen siempre algo de razón. El fracaso de las tentativas teatrales de Anton Reiser o Wilhelm Meister y de la aventura pictórica de Heinrich Lee lo atestiguan; en el caso de *Heinrich von Ofterdingen* hay una importante variación en este punto.

El padre es en este caso una figura débil, frustrada (en esto se asemeja al enfermo padre del Heinrich de *Der Nachsommer*). Le cuenta a su hijo que, cuando era joven, en Roma, había tenido un sueño igual al suyo (el de la flor azul), y que lo había interpretado, en su momento, en el sentido de que debía viajar a Augsburgo a pedir la mano de su esposa actual. Esto es retomado en la segunda parte de la novela (“La consumación” [“Die Erfüllung”]). Allí, en una montaña desde la que se ve la ciudad, Heinrich se encuentra con un muchacho que lo lleva a su casa, donde vive también un anciano llamado Silvestre. Este le revela que es él quien hace mucho tiempo había acogido a su padre en las afueras de Roma (trad.: 261; al.: 373) y que había intentado despertar en este el instinto poético, pero “el mundo presente [ya le] había echado raíces demasiado profundas”, por lo que “llegó a ser un artesano hábil, y creyó que el entusiasmo no era más que locura” (trad.: 262).⁵⁰³ Se sugiere así que el padre también había estado insuflado de un anhelo poético, y que este había sido dejado de lado, sin embargo, a fin de unirse con la mujer elegida (la madre de Heinrich); mientras que su hijo interpreta el sentimiento interior de un modo “correcto”: como imperativo a abandonar el prosaico mundo burgués. Silvestre concluye su discurso con una idea central: sugiere que el héroe tuvo suerte de que su padre dejara su educación en manos de su madre, de que aquel no se inmiscuyera “en vuestro

⁵⁰¹ “Du siehst auch noch ganz wunderlich aus”, [sprach die Mutter]; “Du Langschläfer, sagte der Vater, wie lange sitze ich schon hier, und feile. Ich habe deinewegen nichts hämmern dürfen; die Mutter wollte den lieben Sohn schlaffen lassen” (al. 243).

⁵⁰² “Mich dünkt der Traum eine Schutzwehr gegen die Regelmäßigkeit und Gewöhnlichkeit des Lebens” (al.: 244).

⁵⁰³ “Aber die gegenwärtige Welt hatte zu tiefe Wurzeln schon bey ihm geschlagen”; “Er ward ein geschickter Handwerker und die Begeisterung ist ihm zur Thorheit geworden” (al.: 374).

desarrollo u [os inclinara] hacia una profesión determinada” (trad.: 263).⁵⁰⁴ La razón de esto es que el padre no quiere que su hijo siga sus pasos: evidentemente, entiende que su propia elección no ha sido satisfactoria, que su vida ha resultado frustrada. Es por esto que deja la educación del héroe en manos de la madre.

El *modelo matriarcal* de educación es visto como positivo, en oposición al prosaico, chato y burgués modelo *patriarcal*. El detalle de que Heinrich sale de T₁ –la salida está marcada por el abandono de la casa paterna rumbo a Augsburgo– *junto a su madre* no es, en este contexto, menor. La centralidad y el carácter positivo de la madre son radicalmente distintos respecto de lo que se propone en el *Bildungsroman*. Casos de evidente representación negativa de la madre –en el sentido de que esta es de algún modo perjudicial para su hijo– se dan por ejemplo en *Wilhelm Meisters theatralische Sendung*, en donde la indigna madre tiene un amante, lo cual provoca la desdicha familiar; también en los *Lehrjahre*, en los que la madre le regala a Wilhelm el teatro de marionetas que despierta su funesta pasión teatral; asimismo, fuertemente, en las dos versiones del *Grüner Heinrich*; piénsese, por último, en la pasiva e insignificante madre en *Der Nachsommer*. El planteo de Novalis preanuncia, por el contrario, en más de un siglo, un *Antibildungsroman* como *Die Blechtrommel*, en el que el recién nacido Oskar opta sin más, en pleno uso de su consciencia, por seguir a su madre, y no a su padre.

2.2. El alcance mítico del recuerdo

2.2.1. El sueño de ser poeta: el retorno a la Edad de Oro

Las pocas experiencias vividas por Heinrich a partir de su salida junto a su madre en dirección a Augsburgo –las jornadas de viaje con los mercaderes, la noche en el castillo del ex cruzado, el encuentro con Zulima y su niña, traídas como trofeo de Oriente, el diálogo con el minero extranjero en la posada del pueblo, el hallazgo del eremita que vive en la caverna, la lectura de su libro mágico, en el que está representada la vida pasada y futura de Heinrich,⁵⁰⁵ la fiesta en la

⁵⁰⁴ “[Ihr habt von Glück zu sagen] daß er eure Erziehung ganz in den Händen eurer Mutter gelassen hat und sorgfältig sich gehütet in eure Entwicklung sich zu mischen oder euch irgend einem bestimmten Stande auszuhalten” (al.: 374).

⁵⁰⁵ Es interesante destacar que este libro simboliza la idea de una providencia con que la tradición crítica ha leído, de un modo *optimista*, el subgénero *Bildungsroman*, basándose en la Sociedad de la Torre que guía el camino de Wilhelm Meister. En el caso de la novela de Novalis, con todo, la “providencia” no es inmanente a la realidad concreta (como dice Jauss para referirse al *Meister*), sino supraterrrenal, divina: “no dudéis que son los ángeles

que conoce al poeta Klingsohr y a su hija Mathilde, la muerte de esta última–, le revelan paulatinamente su condición de poeta, van confirmando y realizando el sueño premonitorio del comienzo de la novela (“Estoy convencido de que el sueño que he tenido esta noche no ha sido algo casual, sino que va a contar en mi vida” [trad.: 73],⁵⁰⁶ les había dicho Heinrich a sus padres al despertar aquella mañana). En la posada “al pie de unos agudos montes”, Heinrich se identifica con la historia de vida del viejo minero. Tal como los poetas y los niños, dice el extranjero, él no se siente atraído por la actividad (la vida en sociedad arguye, está dedicada únicamente a la actividad, es por ello que los individuos que la habitan no pueden conservar el “alma de niño” que, en cambio, al minero-poeta “le hace verlo todo en su espíritu original y en su múltiple y virginal encanto” [trad.: 140]),⁵⁰⁷ por lo utilitario: “Una vez que se convierte en mercancía, el metal deja de ofrecer encanto alguno [para mí]” (trad.: 139).⁵⁰⁸ Es significativo que, luego, camino a la caverna junto con este minero y un grupo de hombres, Heinrich revela sentir, premonitoriamente, el despertar de la poesía como *unidad del cosmos* (trad.: 149; al.: 299).

El ensimismamiento de Heinrich en el viaje a Augsburgo, que contrasta con la locuacidad de los comerciantes (trad.: 85s.; al.: 252s.), y sobre todo las consecuencias que extrae de sus encuentros con el minero y el eremita, revelan que el héroe no tiene ningún interés por lo que el mundo burgués puede ofrecerle, sino que más bien concibe esta realidad como un ámbito de pasaje, de recuperación de la *Edad de Oro* perdida por la historia. Más tarde, en los pocos días que pasa junto a su maestro Klingsohr y Mathilde, la hija de este, Heinrich llega a comprender que convertirse en poeta no equivale a elegir una profesión entre muchas otras (Dilthey parece no advertir esto), sino que implica sustraerse, elevarse por sobre la condición humana, entrar en contacto sensible con la Edad de Oro perdida (trad.: 202; al.: 335), lo cual no es otra cosa que *recordarla*: cuando, al comenzar la travesía hacia Augsburgo, Heinrich siente estar emprendiendo un “viaje de regreso” (trad.: 83),⁵⁰⁹ está en lo cierto. Su camino hacia la condición

quienes nos han reunido [hoy] aquí” [“sie sind die Engel, die uns hier sicher geleiten”] (trad.: 168; al.: 313), dice el eremita luego de percibir que Heinrich ha leído su propia vida en el libro mágico que está en la caverna.

⁵⁰⁶ “Gewiß ist der Traum, den ich heute Nacht träumte, kein unwirksamer Zufall in meinem Leben gewesen ist” (al.: 244).

⁵⁰⁷ “[Er] behält die kindliche Stimmung, in der ihm alles mit seinem eigenthümlichsten Geiste und in seiner ursprünglichen bunten Wunderbarkeit erscheint” (al.: 292).

⁵⁰⁸ “[Die metallischen Mächte] haben für [mich] keinen Reiz mehr, wenn sie Waren geworden sind” (al.: 291).

⁵⁰⁹ “[Es war] als werde er nach langen Wanderungen von der Weltgegend her, nach welcher sie jetzt reisten, in sein Vaterland zurückkommen, und als reise er daher diesem eigentlich zu” (al.: 251).

de poeta, que coincide con el rechazo del mundo burgués utilitario, implica asimismo un retorno a aquella *Edad de Oro*.

Esta es descrita en los términos de una comunidad sagrada entre la naturaleza y los hombres (“los árboles, los animales y las rocas hablaban con los hombres” [trad.: 68]),⁵¹⁰ y entre estos últimos y *el cielo* (trad.: 72; al.: 243). En aquella época, cuenta Heinrich que le dijo una vez el capellán del palacio en el que pasó su infancia y adolescencia, el arte estaba más extendido y “el cantor era un hombre distinguido de un modo especial por una gracia divina merced a la cual vivía en un mundo invisible desde el cual, como iluminado, predicaba sabiduría celestial a los hombres bajo el ropaje de hermosas canciones” (trad.: 88).⁵¹¹ Es llamativo que en este punto Heinrich recuerde argumentos usados por Wilhelm Meister en una discusión con su amigo Werner. “Si los hombres fueran como los pájaros [...] que sin hilar ni tejer pudieran vivir días felices en constante goce”, afirma en los *Lehrjahre*, de un modo irónico, Werner; y el –en este estadio temprano de su desarrollo– romántico Wilhelm le responde, *à la* Heinrich von Ofterdingen: “así vivían los poetas en las épocas en que se apreciaba mucho más lo digno de admiración y así quieren seguir viviendo” (Goethe, trad.: 161).⁵¹² Más allá de este paralelismo: la Edad de Oro, gobernada por los dioses Amor y Poesía, habría sido destruida por “la aparición del odio y la barbarie” (“[die] Erscheinung des Hasses und der Barbarey”), mas estaría llamada a retornar para siempre (trad.: 112; al.: 271). En la Edad del Odio (el presente prosaico en el que vive Heinrich), el poeta tiene la misión de impulsar a la humanidad hacia ese retorno, en pos de un “paraíso reencontrado” (“wiedergefundenes Paradies”; trad.: 267; al.: 378).

Este “retorno” se verifica en diversos planos en el desarrollo personal de Heinrich. Por un lado, por medio de distintas sensaciones premonitorias (algunas de las cuales fueron ya referidas). Por otro, por medio de hechos concretos. Uno de estos es la serie de sucesos que comienzan con el sueño en que Heinrich “ve” la muerte de Mathilde: se la traga un remolino, y luego ambos amantes se reencuentran en un mundo mágico, debajo del lecho del río (trad.: 188; al.: 326). Al día siguiente, Heinrich y Mathilde revelan sentir amarse y conocerse “desde tiempo

⁵¹⁰ “Ich hörte einst von alten Zeiten reden; wie da die Thiere und Bäume und Felsen mit den Menschen gesprochen hätten” (al.: 240).

⁵¹¹ “Die Sänger [und Dichtern] hätte[n] göttliche Gunst hoch geehrt, so daß sie begeistert durch unsichtbaren Umgang, himmlische Weisheit auf Erden in lieblichen Tönen verkündigen könnten” (al.: 254).

⁵¹² “Wenn nur auch die Menschen [...] wie die Vögel gemacht wären, und ohne daß sie spinnen und weben, holdselige Tage in beständigem Genuß zubringen könnten”; “[S]o haben die Dichter in Zeiten gelebt, wo das Ehrwürdige mehr erkannt ward [...] und so sollten sie immer leben” (al.: 435s.).

inmemorial” y concluyen que “ni la muerte nos separará” (trad.: 203).⁵¹³ En la segunda parte, inconclusa, de la novela, Mathilde está ya muerta. Heinrich sube una montaña desde la que ve el río de su sueño, después de lo cual tiene lugar una aparición celestial de Mathilde, que le da a entender al héroe que le espera la felicidad de una vida junto a ella más allá de la muerte. Después de esta aparición, Heinrich concluye su aprendizaje, se hace finalmente poeta (el signo de esto es que por primera vez canta un poema de su propia autoría), al comprender que la muerte es “una revelación superior de la vida” (trad.: 257).⁵¹⁴ De modo que la vida queda reducida así a un mero y veloz sucederse de experiencias con vistas a una existencia superior más allá de los límites de la muerte, tras los cuales se halla el mundo tal como era en la *Edad de Oro*.

¿Cuál es el sentido de esta utópica construcción imaginaria que hace que el presente del mundo narrado no sea sino una mera farsa, en contraste con un pasado atemporal ideal? En su famoso *Wilhelm Meister und Seine Brüder*, Jacobs sostiene que *Heinrich von Öfterdingen* representa una “mala utopía”, en la medida en que no trata la relación problemática entre el individuo y el mundo desde una perspectiva más o menos armonizadora (tal es la definición del *Bildungsroman* que se propone), sino que postula un posible retorno de una Edad de Oro en la que las contradicciones quedarían resueltas sin más (1981: 143). Lo mismo vale para una novela como *Ahnung und Gegenwart*, en la cual el desprecio fundamental que el héroe –idealizado– siente por el mundo social concreto –degradado– impone la consecuencia de que el final de la *Bildung* solo puede “tener lugar en el monasterio o en los bosques americanos” (tal es el destino elegido, respectivamente, por Friedrich y Leontin, los dos héroes de la novela). “De este modo, el libro de Eichendorff comprueba, más allá de su comienzo optimista, que a partir de las premisas del pensamiento romántico el *Bildungsroman* no resulta concebible en absoluto” (1981: 147). Tanto Heinrich von Öfterdingen, como Friedrich y Leontin, así como, por ejemplo, Hiperion, “aparecen como sacerdotes de una esfera sagrada”, como mensajeros de un mundo poético ideal más allá del depravado mundo material. Esto es precisamente lo que hace que los románticos no pudieran escribir novelas de formación: en ellos “la contradicción entre el ideal y la experiencia, el sujeto y el mundo, se ha vuelto inconciliable” (ibíd.: 277). *Hay, en Novalis y,*

⁵¹³ “[U]ndenkllichen Zeiten”; “auch der Tod wird uns nicht trennen” (al.: 336).

⁵¹⁴ “[D]er Tod [als] eine höhere Offenbarung des Lebens” (al.: 370).

en general, en los románticos, una distancia excesiva –que en las novelas de formación es mucho más acotada y concreta– entre el ideal y la realidad.

2.2.2. La influencia de un Rousseau mal leído: la negación de la idea de progreso

El retorno a la Edad de Oro es entendible a partir de la influencia de Rousseau. Está en relación con su noción optimista-pesimista de *perfectibilité*, i. e. el principio que posibilita el progreso y, al mismo tiempo, corrompe al hombre, que es bueno por naturaleza. El pasado idílico es un tiempo previo al de su activación. Es por este vínculo con el filósofo ginebrino que De Diego sostiene que las novelas de los románticos tienen un precursor en el *Emile*, que “se planteaba como una reacción –muchas veces tildada de ‘prerromántica’– contra la doctrina enciclopédica” y que había “descubierto para la literatura un cronotopo muy específico e importante: la naturaleza”. Por el contrario, la novela de Goethe nace en la Ilustración y el Clasicismo alemanes: obedece a otra tradición (1998: 16s.). Si bien el cuadro es, a nuestro entender, un poco más complejo, en la medida en que el *Bildungsroman* (paradigmáticamente, los *Lehrjahre*) surge también como respuesta al *Emile*, en un marco distinto al del Romanticismo, pero igualmente influido por la obra rousseauiana (en esto sí coincidimos con Dilthey), De Diego está en lo cierto.

La influencia de la noción rousseauiana de perfectibilidad es mucho más directa en los románticos que en los *Bildungsromane*, obligados genéricamente a una representación realista del mundo (de hecho se puede decir que la novela de formación lleva al terreno de la realidad histórica concreta aquello que en la novela *Emile* era concebido en la época de Goethe como inverosímil, irrealizable).⁵¹⁵ En este sentido sí que las afirmaciones de De Diego van bien encaminadas: el vínculo con Rousseau es mucho más lineal y directo en los románticos que en las novelas de formación propiamente dichas. Mas esto no implica que los únicos modelos del *Bildungsroman* (de lo que De Diego llama la versión “realista” del género) sean la Ilustración y “el ideal clásico de Weimar” (1988: 19): la relación con Rousseau es también importante en este caso: la presencia e influencia de la perfectibilidad rousseauiana en las novelas de formación no es ni literal ni directa (pero tampoco está totalmente convertida meramente en su contrario, en *Bildung*).⁵¹⁶ La diferencia básica parece consistir en que lo que en Rousseau es el *estado de*

⁵¹⁵ V., para esto, Jauss, 1988.

⁵¹⁶ Las investigaciones acerca de la recepción de Rousseau en el siglo XVIII en Alemania coinciden en que la gran mayoría de los intelectuales (entre ellos Blanckenburg, Wieland, Heinse y Herder) interpretaron equivocadamente, ya sea de forma deliberada o no, el concepto de *perfectibilidad* del *Deuxième Discours* y del *Emile*. No entendieron la

naturaleza reaparece en las obras del subgénero como *recuerdo concreto de un bien perdido en la propia vida; más específicamente, en general: el recuerdo de un amor perdido*. En las obras de los románticos, en cambio, aquello que se pierde a causa de la perfectibilidad y el paso del tiempo es, de nuevo, como en Rousseau, algo que es previo o que trasciende al estado de cultura: o bien la naturaleza, o bien un vínculo con Dios (que puede o no darse por intermedio del arte), con un mundo supranatural. Las novelas románticas y *Künstlerromane* configuran un héroe que toma conciencia progresiva de lo inadecuado del mundo burgués para su existencia y que, anhelando un paraíso perdido (previo a la civilización moderna), rechaza la vida social, oponiendo a esta sus propias categorías y visiones idealistas del mundo. En consecuencia, en lugar de la renuncia aparece aquí el abandono de todo tipo de pretensión mundana: *lo que se perdió* es, para el héroe romántico, irrecuperable dentro de los límites estrechos del *mundo realmente existente*. Dicho en otros términos: el ideal poético de una vida más elevada es vivido por el héroe de este tipo de novelas con mayor fuerza coercitiva que las determinaciones objetivas, histórico-sociales, del mundo configurado.

El Romanticismo de signo conservador (a diferencia de Schiller o del primer Romanticismo alemán) se funda en una incomprensión de Rousseau en lo que respecta a la prédica consecuente de un *retorno a la naturaleza* que se presupone ingenuamente en la obra del filósofo ginebrino. Nada más lejos de la revolución estética (de Schiller y los Schlegel), que encuentra en la aporía rousseauiana naturaleza-cultura, como señala Jauss, “la condición de posibilidad de un nuevo arte de la Modernidad, cuya perfección no ha de alcanzarse nunca, sino que se ve impelido a buscar en la progresión de un futuro abierto” (cf. el motivo de la *poesía universal progresiva*; Jauss [texto en al.], 1990: 86).⁵¹⁷ Esto tiene importantes consecuencias a la hora de entender la no pertenencia al *Bildungsroman* de una novela como *Heinrich von Ofterdingen*: vimos que la novela de formación se funda en la idea secular de progreso; que no es posible entender la noción de *Bildung* que está en su origen sin prestar atención a aquella. En las

perfectibilidad como la corruptibilidad de un individuo que vive en un mundo abandonado por la Providencia, sino en un sentido teleológico, como la capacidad –y también la intención– humana de perfeccionarse hacia mejor (Stanitzek, 1988: 425s). De cualquier modo, sería un error hacer extensivo el modo en que filósofos y pensadores reinterpretaron la noción de perfectibilidad a lo que es el caso en los *Bildungsromane* concretos.

⁵¹⁷ “Rousseau, visto como *romántico irracionalista* es un producto de la polémica contra la Revolución Francesa”, explica Lukács. A Rousseau y a otros autores de los siglos XVII y XVIII (Vico, Hamann, Herder, el joven Goethe) les “era común la preocupación de escrutar la sujeción a leyes del proceso histórico, del progreso histórico-social, de descubrir y reducir a conceptos la razón en la historia y, sobre todo, la razón inmanente a la historia humana”. Esto, concluye Lukács, los “impulsó [al estudio de] los problemas dialécticos” (1959: 100).

novelas románticas hay un rechazo del progreso, que resulta inconciliable con los preceptos en que se erige el *Bildungsroman*.

2.3. La ausencia de renuncia

2.3.1. La crítica del *Wilhelm Meister*

La lectura de los *Lehrjahre* por Novalis es, como ya hemos mostrado, importante en un sentido histórico-literario. En una carta a Tieck del 23 de febrero de 1800, le dice que la novela de formación de Goethe “ist ein Candide, gegen die Poesie – ein nobilitirter Roman” (Novalis, 1978: 691; carta nº 126). En unas notas redactadas en ese mismo año, por su parte, entre enero y abril, se lee:

Wilhelm Meisters Lehrjahre' sind gewissermaßen durchaus *prosaisch* – und modern. Das Romantische geht darin zugrunde – auch die Naturpoesie, das Wunderbare – Er handelt bloß von gewöhnlichen *menschlichen* Dingen – die Natur und der Mystizismus sind ganz vergessen. Es ist eine poetisierte bürgerliche und häusliche Geschichte. Das Wunderbare darin wird ausdrücklich, als Poesie und Schwärmerei, behandelt. Künstlerischer Atheismus ist der Geist des Buchs – Zu viel Ökonomie (ibíd.: 800ss.; fragmento nº 290).

Novalis entiende, como se desprende de lo que antecede, que no hay auténticamente *Bildung* en el desarrollo de Wilhelm; o, dicho en otros términos, que por *Bildung* hay que entender una suerte de desilusión del joven héroe respecto de sus *ideales poéticos*. La lectura que hace el poeta romántico –hay que decirlo– es bastante acertada. En su “Goethe als Repräsentant des bürgerlichen Zeitalters” (1932), Thomas Mann explica esto mismo, aunque poniéndose a favor de Goethe: “Hay en [este] una sobriedad y sensatez que los grandes fantaseadores exaltados, como Novalis, [consideraron] antipoética”, se lee allí (Mann, 1961: 82). La preponderancia de lo material sobre lo ideal está, pues, en el centro de la crítica novaliana.

2.3.2. La negativa a renunciar y el *Künstlerroman*

Lo que Novalis no puede tolerar de los *Lehrjahre* es que Goethe obligara a su héroe a llevar a cabo una *renuncia*, que es, dicho sea de paso, un concepto clave para entender el clasicismo goetheano, así como un vasto sector de la literatura del Realismo (el viejo Goethe, Gotthelf, Stifter, Keller, Storm). También lo es para dar cuenta de la diferencia radical entre el *Bildungsroman* (Goethe) y el *Künstlerroman* (Novalis). La necesidad de ponerle fin al “derecho infinito del corazón” (comentada por Hegel; 2007: 434) es una idea que se retoma, por ejemplo,

en *Der deutsche Künstlerroman* (1922). Aquí, Marcuse sostiene que la novela de artista tiene lugar “nur wo der Künstler Eigenpersönlichkeit geworden ist, Repräsentant eigener Lebensform” (1978: 12); ella “ist erst möglich, wenn die Einheit von Kunst und Leben zerrisern ist, der Künstler nicht mehr in den Lebensformen der Umwelt aufgeht und zum Eigenbewußtsein erwacht” (ibíd.: 12). La novela de formación, en cambio, es aquella en la cual “[d]er Künstler entsagt dem eigentlichen Künstlertum, er tritt entsagend in den großen Kreis der Umwelt ein” (id.).⁵¹⁸

La renuncia es lo que está en primer plano. Esto es precisamente *lo que se niega a hacer Heinrich von Ofterdingen*. No hay, por ello, en el desarrollo del héroe, ritual de agregación alguno a la vida burguesa. En la misma medida que *Anton Reiser*, en el *Ofterdingen* se verifica un *perpetuo estado marginal*, que únicamente se transmuta, según se puede deducir del final fragmentario, en un *mundo mágico*.⁵¹⁹ La diferencia respecto de la novela de Moritz, más allá de esto último, es que en el caso de Novalis hay en el rechazo a la agregación a la sociedad una intención. La falta de *renuncia* del héroe se vincula con la *debilidad del mandato paterno*, de un lado, y con la *distancia excesiva entre el ideal y la realidad*, de otro. Es la figura del padre la que, en los *Bildungsromane*, le impone a su hijo, con muchas mediaciones, la necesidad de renunciar a ideales ilusorios. *Renunciar* implica, al mismo tiempo, entender que la realidad concreta dada no está tan corrompida como para que haya que soñar con paraísos perdidos (habría que establecer diferencias a este respecto, por supuesto, entre novelas como las de Goethe, Keller o Stifter, por ejemplo). La renuncia es el criterio clave para entender la diferencia entre *Bildungs-* y *Künstlerroman*. No solo le proporciona al primero una coherencia interna,

⁵¹⁸ Esta definición del género de las novelas de formación es retomada por Bajtín. Lo propio de la novela de educación del “segundo” subtipo es, para el teórico ruso, una concepción cíclica del tiempo, representada “por un cierto camino del desarrollo humano desde un idealismo juvenil e iluso hacia la madurez sobria y práctica”. “Este camino”, agrega Bajtín, “puede complicarse en el final por diferentes grados de escepticismo y resignación. A este tipo de novela lo caracteriza la representación de la vida y del mundo como *experiencia* y *escuela* que debe pasar todo hombre sacando de ella una misma lección de sensatez y resignación”. Bajtín incluye dentro de este subtipo el *Agathon* de Wieland y el *Der grüne Heinrich* de Keller, agregando además que “los mismos elementos aparecen también en Hippel, Jean Paul y, desde luego, Goethe” (1985: 213).

⁵¹⁹ “A través de las notas de Novalis podemos adivinar más o menos cuál iba a ser el final de esta novela inconclusa, y no es difícil suponer que consistiría en el triunfo de la poesía, concebida así como un instrumento de reconciliación mágica, de transfiguración del mundo real. Después de la muerte de Mathilde, el dolor permite a Heinrich superar el estado de presentimiento en que se encontraba a partir de su sueño; llega a una etapa superior, verdaderamente mágica, la de la plena Conciencia” (Béguin, 1992: 245). “Novalis concibe las relaciones entre el yo y el mundo según el modelo de la invención poética. En nuestro estado actual, un grado de consciencia demasiado débil nos impide reconocernos en aquello que imaginamos, y ver que las creaciones de la imaginación son tan reales como el mundo exterior. Pero no debe ser necesariamente así, y Novalis sueña con un estado ‘mágico’ en que el hombre disponga con plena consciencia de ese sentido superior” (ibíd.: 253).

además de enmarcarlo en una *estética realista*, sino que también permite pensar en la autonomía del género *Künstlerroman*,⁵²⁰ muy desprestigiado, desde las tesis de Morgenstern, en la historia de la teoría literaria y escasamente estudiado.⁵²¹

2.3.3. El triunfo de la poesía sobre la prosa burguesa

Los románticos dan, entonces, un paso más allá frente a una novela como el *Anton Reiser*. Si aquí el *complejo de inferioridad* del héroe homónimo es la causa que explica la creación de una visión patológica del mundo rechazada por el narrador y el *autor implícito*, las novelas escritas por el Romanticismo pueden ser entendidas como apoteosis, precisamente, de esa cosmovisión. Béguin sostiene, en esta línea, que el sentimiento que incita a Anton Reiser “a considerar todo el mundo exterior como una pura creación del yo” es lo que “acerca [a Moritz] a los románticos y al idealismo alemán”. Lo que lo distingue de ellos es “la impotencia para apoderarse de este sentimiento y hacer de él el centro mismo de su visión del universo, para transformar, en fin, en instrumento de conquista metafísica lo que es en su origen malestar o enfermedad de la conciencia del yo” (Béguin, 1992: 54).⁵²²

Béguin piensa básicamente en Novalis. Esto último, en el caso de *Heinrich von Ofterdingen*, es difícil de encontrar: no hay en esta novela una clara explicación causal-psicológica del rechazo del mundo pequeñoburgués al que el héroe pertenece por nacimiento.

⁵²⁰ En esta línea, remitimos al interesante análisis de Meuthen, para quien los héroes-artistas “no buscan su felicidad en el mundo mismo, sino en los libros, en el teatro, en el cine o en la sala de conciertos... allí donde [al mundo] se lo encuentra como representación” (Meuthen, 2001: 1). No viven procesos de formación auténticos, no ganan en autoconciencia a medida que se desarrollan, sino que caen en la locura, o ya no pueden relacionarse con los demás, se vuelven *outsiders*; en su intento por “volver a la naturaleza” se alienan, se alejan aún más de la misma o mueren. El yo es un problema por siempre irresuelto para el individuo que atraviesa estos desarrollos (ibid.: 13). El proceso formativo [en la novela de artista] es un proceso de disolución del yo unitario y autoconsciente. La idea que subyace a esto es que el trato con el arte (con la literatura, la música, la pintura, etc.) abre a los héroes-artistas dimensiones de existencia que están más allá de lo racional, de un mundo basado en la ley y la moral (ibid.: 4).⁵²⁰ Los héroes de las novelas de artista no resuelven sus conflictos identitarios, *se extravían*, se quedan solos, y *por eso* no pueden comprender la importancia de la renuncia a la inclinación personal egoísta en pos de una integración (sea resignada o reconciliada) a la comunidad.

⁵²¹ Marcuse (*Der deutsche Künstlerroman*, 1922), Bloch (*Philosophische Ansicht des Künstlerromans*, 1962) y W. Hofmann (*Der Künstler als Kunstwerk*, 1982) son los únicos que le prestaron atención.

⁵²² Así continúa Béguin: “El problema esencial” de Moritz-Anton es la “partición entre dos mundos, un mundo real que lo hería y un mundo ‘ideal’, una existencia de sueño en que se refugiaba. Esta creación de un mundo arbitrario en que pueda dilatarse el yo, lastimado por la dura realidad, es el primer movimiento del alma romántica. Anton Reiser conocía sus más diversas modalidades, desde el simple refugio en un universo de fantasía o en los papeles del teatro y la predicación, hasta la meditación religiosa y el ardiente culto de la muerte [...]. Pero falta en Reiser el segundo movimiento de tal meditación, aquel por el cual el alma, después de conquistar esa creencia, regresa a la vida, la transfigura en una luz nueva y reconoce la necesidad de vivir ya, *hic et nunc*, con la existencia superior. El sueño queda para él como *otro* mundo al que el hombre huye, pero que no expande todavía sus mágicos colores sobre la realidad visible” (Béguin, 1992: 65).

Con mayor precisión aplica la tesis de Béguin a novelas como *Hyperion* o *Ahnung und Gegenwart*, en la que hay causas concretas que conducen a los héroes a abandonar la realidad burguesa. El único elemento que en la obra inconclusa de Novalis puede servir para explicar la mitificación de la realidad por Heinrich es el *negativo modelo del padre*. En este sentido, la relación entre el mandato paterno y la vocación disruptiva del hijo vuelve a ser, como en nuestro modelo, fundamental. Esta vez, con todo, para dar cuenta de las razones que obligan a rechazar la pertenencia subgénerica del *Ofterdingen* al Bildungsroman. Si el Künstlerroman se caracteriza por ser un tipo de “novela cuyo protagonista es un artista [y que concluye con] el triunfo de la poesía sobre la prosa burguesa” (Baioni, 1975: 84), no hay razones para no incluir la novela novaliana en el mismo.⁵²³

3. La posición histórico-literaria del *Heinrich von Ofterdigen*

Heinrich von Ofterdigen no es tan solo una “variante” del Bildungsroman; conforma otro subgénero, el *Künstlerroman*, que supone, precisamente, una “scharfe Ablehnung des bürgerlichen Bildungsroman” (Ribbat, 1979: 113). Así lo entendió también Thomas Mann, quien en su “Goethe als Repräsentant des bürgerlichen Zeitalters” (1932) explica esto mismo poniéndose a favor de Goethe: “Hay en [este] una sobriedad y sensatez que los grandes fantaseadores exaltados, como Novalis, [consideraron] antipoética” (Mann, 1961: 82). Con su *Heinrich von Ofterdingen* Novalis procura superar poéticamente el *Meister* goetheano. “Ziel ist deshalb”, explica Vosskamp, “keine Stufenweise Ausbildung des Protagonisten in der konfliktreichen Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Realität, sondern die Selbstfindung

⁵²³ El modo en que rechazamos la pertenencia de una novela como *Heinrich von Ofterdingen* al subgénero Bildungsroman difiere bastante de una tentativa como la de Selbmann. La ausencia de una *estructura de sentido lineal (lineare Sinnstruktur)* y la inexistencia de una *distancia crítica* entre un héroe inmaduro y un narrador ya formado en el caso de la novela *Hyperion* (1994: 77), así como la falta de una *finalidad (Endzweck)* concreta y el hecho de que *el despliegue paulatino de las disposiciones internas* no tenga lugar en un tiempo narrado extendido a través de los años, sino en un instante místico en el caso de la novela de Novalis (ibid.: 84s.), son razones, para Selbmann, que conducen a problematizar la inclusión de estas novelas románticas dentro del Bildungsroman. Otro intento de clasificación es el que lleva a cabo Wirschem. Una de las tres variantes del Bildungsroman se da para la autora en el caso siguiente: “Im Verlauf des Romans gelangen die Bildungshelden jedoch zu gänzlich anders gearteten Resultaten ihrer Lehrjahre, da sie erfahren, daß beide Pole unvereinbar sind und dem Individuum daher lediglich die Optionen der Verleugnung des eigenen Anliegens durch Anpassung, der hoffnungslosen Selbstaufgabe durch Resignation oder der Zerstörung der physischen resp. psychischen Existenz durch Beharren auf dem eigenen Standpunkt gegen die feindliche Realität bleiben” (Wirschem, 1986: 132). ¿Qué ejemplos pone? Remite a las *Lebensansichten des Kater Murr*, a *Die Akten des Vogelsangs*, *Abu Telfan* y *Prinzessin Fisch* de Wilhelm Raabe. No incluye, llamativamente, el *Heinrich von Ofterdingen* que, para sorpresa del lector, está, junto con *Der Nachsommer*, dentro del grupo de las novelas de formación en las que la integración social del héroe se da de forma problemática.

und Bestätigung Heinrichs als Dichter. Novalis geht es um die Aufhebung aller Entzweiung durch Poesie, um Welterlösung durch die dichterische Wort” (Vosskamp, 1989: 346). Nada podría estar más lejos de la meta a la que aspira el *Bildungsroman*.

La *racionalidad*, entendida como *Bildung*, como *maduración hacia la sociabilidad*, es la base sobre la que se erige el *Bildungsroman*. Es por esto que las novelas románticas pueden ser pensadas como su contrapartida *irracionalista*.⁵²⁴ El posicionamiento respectivo frente a la idea de progreso es significativo en este punto. Cuando Lukács afirma que “el primer periodo importante del irracionalismo moderno surge [...] en lucha contra el concepto idealista, dialéctico-histórico, del progreso”; y que se trata del camino “que va de Schelling a Kierkegaard y es, al mismo tiempo, el camino que conduce de la reacción feudal provocada por la Revolución Francesa a la hostilidad burguesa contra la idea de progreso” (1959: 6),⁵²⁵ parece estar

⁵²⁴ En la novela de Eichendorff, por ejemplo, se trata de la “Flucht in die Religion”; de una “christliche Heilsgeschichte” (Vosskamp, 1989: 346). Una “luz mágica” [la] baña, una “dulce tristeza” que anhela “la resurrección del pasado” (Béguin, 1992: 386). Friedrich, que proviene de un *milieu* aristocrático (Wawrzyn y Safranski, 1979: 154s.), es pensado, en esta línea, como un “héroe niño” (Béguin, 1992: 386). Ryan sostiene, por su parte, que en el *Hyperion* tiene lugar un desarrollo, pero no en el sentido del *Bildungsroman*: “ni la estructura reflexiva definitoria de la forma [de este tipo de novelas], ni el sentido y el fin del desarrollo del héroe” responden al subgénero (1962: 34). “*Bildung* umfasst in der im deutschen Idealismus und in der deutschen Klassik grundlegend entwickelten Konzeption die gesamte Persönlichkeitsentwicklung, d.h. sie schließt die Entwicklung des Verstandes ebenso ein wie die der Emotionen und der sinnlichen Wahrnehmung. Dabei wird der Bildungsprozess nicht nur auf die individuelle Vervollkommung bezogen, die durch die nicht determinierte Natur des Menschen notwendig erscheint, sondern zugleich auch auf die Entwicklung sozialer Handlungsfähigkeit und eines soziokulturell relevanten moralischen und ästhetischen Urteils- und Gestaltungsvermögens” (Groppe, 2008-2009: 10). Esta noción de *Bildung* es, por otra parte, *burguesa*. Se trata del *proyecto de una concepción burguesa de la vida* (*Projekt einer bürgerliche Lebensführung*). En el caso del *Hyperion*, podemos hablar de un *camino excéntrico* (*exzentrische Bahn*): no se trata de un “durchweg positiv gedeuteter individueller und kollektiver Entwicklungsprozess”, sino de uno caracterizado “durch die Ambivalenz von Verlust des ursprünglichen Eins-Seins mit der Natur und Zugewinn an Erkenntnis, Welt- und Selbstbeherrschung” (Groppe, 2008-2009: 10). Hay una ambivalencia de la “pérdida” (*Verlust*) y del intento de recuperar lo perdido “en un plano superior” (*auf einer höheren Ebene*). En el caso de Hölderlin, pues, la recepción de Rousseau tiene como consecuencia un *comentario crítico de la noción de Bildung* (Groppe, 2008-2009: 10). En esta novela, la solución al dilema *autodeterminación individual – socialización* se da “in Richtung einer deutlichen Betonung individueller Autonomie und Freiheit und nicht in Richtung desbürgerlichen Lebensmodells einer damit verbundenen Notwendigkeit der Balance, des Maßhaltens und der sozialen Integration” (ibid.: 27). No hay *Bildung* –desarrollo, madurez–, afirma, en otro contexto pero también respecto de la novela de Hölderlin, Ryan, sino “un continuo ir y venir entre la alienación [producto de la reflexión, de la conciencia] de la naturaleza y el ímpetu por reestablecer la comunión con ella” (Ryan, 2008-2009: 33).

⁵²⁵ “Siendo la realidad objetiva, por principio, más rica, más multiforme y más compleja de lo que puedan llegar a ser nunca los conceptos mejor desarrollados de nuestro pensamiento, [...] se desprende que son inevitables las colisiones [...] entre el pensamiento y el ser. Una situación así se presentó en el periodo de tránsito del siglo XVIII al XIX, en parte como consecuencia de la transformación de la sociedad provocada por la Revolución Francesa y la Revolución industrial llevada a cabo en Inglaterra, y en parte por efecto de las crisis producidas en las ciencias naturales, por el desarrollo de la química, la biología, etc., a la vista de nuevos descubrimientos geológicos, paleontológicos y de otro orden, realizados a la sazón” (Lukács, 1959: 78s.). El irracionalismo nacería, así pues, de esta discrepancia entre la idea y la realidad. “Cada vez que el desarrollo social y, por tanto, la ciencia y la filosofía, se ven obligadas a dar un salto hacia delante, [surge una alternativa, en el plano del pensamiento individual] entre *ratio* e *irratio*” (ibid.: 79).

refiriéndose, también, a Novalis y su proyecto de escribir una novela que fuera contra el supuesto prosaísmo goetheano.

Capítulo 6

Der Nachsommer. Eine Erzählung,⁵²⁶ de Adalbert Stifter

La novela *Der Nachsommer. Eine Erzählung*⁵²⁷ es una utopía anticapitalista y conservadora (Jacobs / Krause, 1989: 160)⁵²⁸ ambientada en los años veinte del siglo XIX,⁵²⁹ con ella el *Bildungsroman* deviene *Familienroman*:⁵³⁰ la familia cobra allí, en efecto, una importancia tal, que el individuo y su singularidad quedan relegados a un segundo plano casi anecdótico.⁵³¹ El ritmo monótono del relato y su ahistoricidad, así como el poco individualizado carácter del héroe,⁵³² Heinrich Drendorf, una suerte de “hermano” insípido –por falta de pasión–⁵³³ y

⁵²⁶ *Der Nachsommer* narra la historia de Heinrich Drendorf –hijo de un hombre de negocios en una buena, aunque no lujosa, posición económica–, un joven vienés que decide, de común acuerdo con su padre, no seguir ninguna profesión específica, sino convertirse en un *científico en lo general* (*Wissenschaftler im allgemeinen*). En la medida en que la ciudad no resulta un buen marco para su conocimiento de la naturaleza, Heinrich realiza excursiones por la región y las montañas. En una de ellas lo sorprende una tormenta que lo lleva a refugiarse en la casa (el *Rosenhaus*) del goetheano barón von Risach, que deviene su educador. El héroe visita a partir de allí con frecuencia la residencia, donde permanece cada vez por mayor tiempo y donde conoce, a su vez, a Mathilde, amiga y antigua amante de Risach, y a la hija de esta, Natalie, de quien se enamora. La educación estética de Heinrich se lleva a cabo a partir de la observación de la interrelación entre Risach y la naturaleza, así como a partir de la literatura y el contacto con las obras de arte que hay en la residencia y en la región, y que Risach y los suyos se dedican a cuidar y restaurar (tallas de madera, estatuas de mármol, etc.). Al fin tiene lugar el casamiento entre los dos jóvenes, con el aval necesario de todos los adultos. La contracara de este desarrollo apromblemático la representa la historia de von Risach, que este le cuenta al héroe: sobre todo importa en ella el desborde de pasión con que se han querido el joven Risach y Mathilde, que sirve de advertencia y de ejemplo negativo para la unión entre Heinrich y Natalie. En la última escena de la novela, Heinrich entiende que la base de la existencia no es otra cosa que la *vida familiar pura* (*reine Familienleben*), y que todo lo demás debe quedar subordinado a ella, incluso su impulso científico, que ha de ser simple, medurado y significativo.

⁵²⁷ Su título original era *Der alte Hofmeister*.

⁵²⁸ Beddow habla, en cambio, de una “utopian fiction” (Beddow, 1982: 160).

⁵²⁹ Esto es, en la Austria previa a la revolución industrial.

⁵³⁰ Podemos pensar, en esta línea, en una *Verklärung der Familie zum Bildungsziel* (Müller, 1981: 120). Valga como ejemplo el siguiente pasaje, en el que Risach afirma, programáticamente: “Die Familie ist es, die unsern Zeiten not tut, sie tut mehr not als Kunst und Wissenschaft, als Verkehr, Handel, Aufschwung, Fortschritt, oder wie alles heißt, was begehrenswert erscheint. Auf der Familie ruht die Kunst, die Wissenschaft der menschliche Fortschritt der Staat” (III, 5; al.: 773)

⁵³¹ En relación con esto, Schneider equipara las *Bunte Steine* (de 1853) y *Der Nachommer* y afirma que en ambas obras se verifica un intento poético de “das Wiken des *sanften Gesetzes* im scheinbar ‚kleinen‘, in den ‚gewöhnlichen, alltäglichen Handlungen der Menschen‘ sichtbar zu machen. Dieses in der Natur wie im menschlichen Dasein postulierte gesetzmäßige Walten ordnungsstiftender und dem Menschen segensreicher Kräfte ist Stifters Antwort auf das revolutionäre Geschehen von 1848 und bekundet eine Verschärfung seiner christlich-konservativen Grundposition, nach der alles ‚Einseitige‘, alles Individualistische, Leidenschaftliche und Gewaltsame unterdrückt werden muß zugunsten des aller Wirklichkeit vorgeordneten Schöpfungsplanes: des *ordo caritatis*” (Schneider, 1979: 274).

⁵³² En buena medida por esto, la acogida de *Der Nachsommer* no fue muy buena (a diferencia de lo que ocurrió con una novela contemporánea como *Soll und Haben*, en la que se ven reflejados los acontecimientos políticos de la época, como la Revolución de 1848). Friedrich Hebbel, como se sabe, por ejemplo, decía que quien terminara de leer la novela se haría acreedor de la corona de Polonia (Enzinger, 1968: 206).

⁵³³ Stifter es un enemigo radical de la *pasión* y del *individualismo* a ella vinculado. En su “Wer sind die Feinde der Freiheit” (publ. en el N° 86 de *Der Wiener Bote*, el 26 de mayo de 1849), Stifter afirma: “Die Freiheit besteht darin, daß jeder seinen menschlichen Verrichtungen und Vervollkommungen mit Sicherheit nachgehen kann, ohne

aprobemático⁵³⁴ de Wilhelm Meister, están en función de ello.⁵³⁵ En el final de los *Wilhelm Meisters Lehrjahre* las *mésalliances* fundaban la esperanza en una idealista regeneración social; la familia stifteriana –de un modo bastante más escéptico– es la base sobre la que pensar un –muy velado– cambio social.⁵³⁶ Este se concibe, por su parte, como el *tierno cuidado*⁵³⁷ y la *restauración* de un orden anterior, que se presume sagrado y que los personajes constatan como corrompido por el protodesarrollo en una dirección industrial-capitalista.⁵³⁸ *Der Nachsommer* es, en función de todo esto, la variante *biedermeier* del subgénero, y la que fue escrita –como lo admite el propio autor–⁵³⁹ más a contrapelo del contexto histórico-literario de su producción.⁵⁴⁰

befürchten zu dürfen, daß er darin gestört werde. Die vorzüglichsten und einzigen Feinde der Freiheit sind daher alle diejenigen Menschen, welche mit heftigen Begierden und Neigungen behaftet sind, die sie immer auf jedem Wege, der ihnen einfällt, befriedigen möchten” (Stifter, 1959: 318s.). La pasión y el individualismo constituyen asimismo la clave con la que Stifter interpreta la radicalización de la revolución de 1848 a partir de los levantamientos del 15 y 16 de mayo. “Verwirrung durch Leidenschaft” es la fórmula con la que el autor entiende el significado de tales sucesos (para este tema, v. Hohendahl, 1982: 336). “El ser humano”, afirma Salmerón al respecto, resumiendo el lema de *Der Nachsommer*, “ha de formarse y ha de esforzarse para superar su mezquina individualidad, cuya manifestación más vergonzante son las pasiones” (Salmerón, 2002: 141).

⁵³⁴ Es basándose en el desarrollo *falto de problemas* de Heinrich que Killy sostiene que la novela de Stifter es “[d]er Bildungsroman par excellence” (1963: 84). Pero esto solo es válido se uno se sitúa dentro de la tradición que hemos denominado *idealizante* (i. e. la que va de Morgenstern a Dilthey).

⁵³⁵ Schneider lo resume de este modo: “Wie die *Entwicklung* Heinrichs sich als Erkenntnis und Nachvollzug vorgegebener Ordnungsmuster vollzieht, so ist die Komposition und die Sprache durch eine stete Wiederkehr des Gleichen geprägt, so erstarrt die menschliche Lebenswelt –fern aller ‚Handlung‘– zum immer erneut vollzogenen ordnungstiftenden Ritual” (Schneider, 1979: 276).

⁵³⁶ La idea de una posible transformación social se constata en motivos tan poco inmediatos como el arte del cuidado de los pájaros que lleva a cabo Risach. El método de crear nidos artificiales y de alimentarlos con mejor comida ha hecho crecer el número de pájaros en el *Rosenhaus*, pero también, cosa que es más importante, en la región (I, 5; 146). Es decir que todo lo bueno que es creado en el ámbito utópico de la residencia del barón, es potencialmente extensible a los alrededores y al país. Es basándose en este tipo de pasajes que Müller afirma que *Der Nachsommer* no constituye un idilio ahistórico, atemporal, sino que se trata de un *Bildungsroman* con un *contenido utópico latente*: “das schöne und verschönte Dasein bleibt nicht ein gesellschaftsjenseitiger Ausnahmezustand, sondern wird zum verbindlichen Ideal und Vorbild erhoben” (Müller, 1981: 121).

⁵³⁷ La importancia del término *hegen* es muy grande en la novela: implica un *tierno cuidado* (del jardín, de la casa, de la vida privada, de las relaciones intrafamiliares), así como una “*protección* respecto del mundo exterior” (Pascal, 1956: 64).

⁵³⁸ Sirve de ejemplo de la ideología de Risach esta afirmación suya: “Die Dienstleute gehören [...] zu der Familie, sie dienen oft lebenslang in demselben Hause, der Herr lebt mit ihnen ein angenehmes gemeinschaftliches Leben, und weil alles, was im Staate und in der Menschlichkeit gut ist, von der Familie kömmt, so werden sie nicht bloß gute Dienstleute, die den Dienst lieben, sondern leicht auch gute Menschen, die ein einfacher Frömmigkeit an dem Haus wie an einer unverrückbaren Kirche hängen, und denen der Herr ein zuverlässiger Freund ist. Seit sie aber von ihm getrennt sind, für die Arbeit bezahlt werden und abgesondert ihre Nahrung erhalten, gehören sie nicht zu ihm, nicht zu seinem Kinde, haben andere Zwecke, widerstreben ihm, verlassen ihn leicht, und fallen, da sie familienlos und ohne Bildung sind, leicht dem Lesiter anheim. Die Kluft zwischen den sogenannten Gebildeten und Ungebildeten wird immer größer” (I, 5; al.: 126s.).

⁵³⁹ En carta a su editor Heckenast de febrero de 1858, anota que “ich habe wahrscheinlich das Werk der Schlechtigkeit willen gemacht, die im Allgemeinen mit einigen Ausnahmen in den Staatsverhältnissen der Welt in dem sittlichen Leben derselben und in der Dichtkunst herrscht. Ich habe eine große einfache sittliche Kraft der elenden Verkommenheit gegenüber stellen wollen” (Stifter, 1923: 93). La historia del cambio del título original también es significativa en este sentido. Después de descartar el título *Der alte Hofmeister*, Stifter había optado por

6.1. La historia de Heinrich Drendorf o la artificiosidad del *Bildungsroman*

El primer atisbo de la proximidad de la condición anormal no se da, como veremos, por una oposición entre la vocación disruptiva del héroe y el mandato del padre, sino por la oposición entre esa vocación, que es aceptada y fomentada por el padre, y los representantes del mundo burgués. La condición normal inicial tardía está marcada por un acuerdo explícito entre padre e hijo, según el cual el segundo ha de convertirse en un desinteresado y no utilitario “Wissenschaftler im allgemeinen” (al.: 17). La real oposición se da entre esta decisión mancomunada y lo que opinan los representantes del mundo burgués, amigos y conocidos del padre, que no pueden entender la decisión y la califican de irracional (al.: 18). Hay aquí un primer gesto de rechazo del mundo burgués, de la sociedad, a partir de una alianza intrafamiliar. No puede hablarse de condición anormal en el caso de Heinrich Drendorf, o solo puede hacerse si se recuerda que se trata de una anomalía en relación con un mandato social implícito de la clase a la que pertenece la familia Drendorf.

El fin de T₁ se verifica, más allá de esto, en el progresivo *autodidactismo* del héroe, i. e. en el surgimiento y desarrollo de su (siempre relativa) autonomía económica y sentimental respecto de la familia. Así, a pedido del propio héroe, el padre le quita los preceptores (al.: 22) y poco después, cuando cumple dieciocho años, le da parte de la herencia del tíoabuelo en la forma de rentas mensuales que él mismo supervisa y va restando de la suma total que ha de percibir más adelante (al.: 24). Ese verano, el héroe sale por primera vez solo del hogar y pasa unas noches en la casa rural de un amigo del padre (al.: 26), experiencia que se repite al año siguiente, cuando se aloja en la casa de un labriego, y como está ya muy distante de la ciudad, solo visita una vez a sus padres en todo el verano. Esta segunda “excursión” produce dos cambios importantes en su persona: impulsado por la nostalgia de estar lejos de la familia, Heinrich

Der Nachsommer. Eine Erzählung aus unseren Tagen. Pero a último momento le pide a su editor (en una carta del 22 de marzo de 1857) que le quite el “aus unseren Tagen”: “Wenn der Titel noch nicht gedruckt ist, so möchte ich statt des Beisazes ‚eine Erzählung aus unseren Tagen‘ bloß den Beisaz ‚eine Erzählung‘ haben; denn sie spielt doch nicht in unseren Tagen, sondern um 30 und mehr Jahre zurück. [...] Die Zeit muß der Leser finden. Am Ende sucht er durch den Beisaz verführt Dampfmaschinen und Fabriken in dem Buche” (ibid.: 14).

⁵⁴⁰ “Die Lebens- und Zeitferne dieser *Nachsommer*-Welt belegt eine zunehmende Erstarrung des Biedermeier-Klassizismus Stifters in nachbiedermeierlicher Zeit”, afirma al respecto Schneider (1979: 276). Killy es de la misma opinión: “Selten ist ein Buch so sehr und absichtsvoll gegen den Strich der Zeit geschrieben worden” (1967: 83), afirma; y alude a un “Geist der Bewahrung”, cuya fuerza reside en la convicción de que “das Bewahrende mächtiger sein könne als die Zeit” (Killy, 1987: 95).

empieza a representar la realidad por medio de la escritura y, además, “ich [...] widmete mich der Betrachtung meiner Umgebungen” (al.: 28). El momento decisivo pasa, con todo, por lo económico: al volver a casa, se informa que “so war endlich die Zeit gekommen, in welcher es der Vater für geraten fand, mir die ganze Rente der Erbschaft des Großheims zu freier Verfügung zu übertragen” (al.: 33). El padre tan solo le pide que actúe con *mesura (Mäßigkeit)* en los negocios, que no se comporte de un modo irracional, y le dice que ya no está obligado a vivir bajo el mismo techo con su familia (íd.). Heinrich responde que quiere seguir viviendo con su familia, si bien a partir de este punto comienza a pasar periodos de tiempo cada vez más prolongados fuera de la casa paterna.

La condición anormal, única en su tipo en el subgénero, por su *relatividad*, i. e. porque la separación de la familia nunca es definitiva (Hohendahl, 1982: 339)⁵⁴¹ y por el carácter no problemático de la *anormalidad* del héroe, se inicia en el contacto con Risach, a quien se describe por primera vez como “ein Mann mit schneeweißen Haaren [...] die er nicht bedeckt hatte” (al.: 46), y se desarrolla en las *estadias educativas* –cada vez más frecuentes y dilatadas– en su *Rosenhaus*. En la residencia, Heinrich aprende a *mirar la realidad* (la discusión, que finalmente “gana” Risach, en torno a si lloverá o no, refiere a ello y es símbolo de todos los aprendizajes posteriores), el lema de la *futilidad de las pasiones* (que Heinrich aprende a partir del relato enmarcado del propio Risach), a apreciar la literatura (la biblioteca del barón tiene libros de Herder, Lessing, Goethe, Schiller, Humboldt, una traducción de Shakespeare, *La Odisea*, et. al.) y el arte y sobre todo que la base de todo tipo de existencia humana es la familia, como se lee en la escena final de la novela.

¿Hay renuncia? ¿Cómo se da el ingreso a T₂? Heinrich no tiene vocación ni amor pasional a los que renunciar: su desarrollo es lineal y aproblemático. El ritual de agregación es más bien, podemos pensar, *pasivo*: supone la escucha, por parte del héroe, de la historia de vida del barón von Risach (es por ello que este retrasa una y otra vez el momento de la revelación, a la espera de la maduración de su pupilo), y la comprensión y aceptación de su rol de *redimir* los errores de la generación anterior (la de Mathilde y Risach). “Ich habe das alles mitteilen müssen”, explica Risach una vez que ha concluido su relato, “damit Ihr wißt, wie ich mit der Familie im Sternenhofe zusammenhänge, und damit in dem Kreise, in welchen Ihr nun auch

⁵⁴¹ “Vor allem bleibt Heinrich die Trennung von der Familie erspart, die für Wilhelm Meisters Sozialisation entscheidend ist” (íd.).

tretet, für Euch Klarheit ist” (III, 4; al.: 737). El casamiento entre Natalie y Heinrich (III, 5; al.: 771), que implica a su vez la incorporación de los padres del héroe al *Familienkreis* del mundo *Nachsommer*, marca el punto en el que se cierra el círculo abierto el día en que Heinrich llegara al *Rosenhaus*. Esto se constata en el hecho que le revela Risach: “Als Ihr zum ersten Male an dem Gitter meines Hauses standet, und ich Euch sah, dachte ich: ‚das ist vielleicht der Gatte für Natalien’” (III, 4; al.: 737). El tiempo anormal del héroe, en esta línea, se revela como un periodo de puesta a prueba, por parte de Risach y Mathilde, de sus condiciones en tanto posible esposo de la hija de esta. *El acceso a la condición normal final alcanza así la forma de un auténtico ritual de pasaje controlado, como nunca antes ni después en la historia del subgénero*. En esto el *Bildungsroman* alcanza un grado de artificiosidad inaudito.⁵⁴²

6.2. La relación del héroe con la objetividad

6.2.1. Mandato paterno y ¿vocación disruptiva?

6.2.1.1. El viejo Drendorf y su esposa

En el hogar de los Drendorf, todo está bajo la tutela del padre, un hombre de negocios que basa su vida en el cumplimiento estricto de los horarios y del deber. No tolera las rupturas del orden habitual, por lo que “zuweilen kamen Menschen zu uns, aber nicht oft” (I, 1; al.: 11). Los niños – Heinrich y su hermana, Klotilde– reciben su educación en el hogar: y los preceptores están bajo la estricta vigilancia, también, del padre. “Dieser Unterricht und die sogenannten Arbeitsstunden”, explica el narrador, “bildeten den regelmäßigen Verlauf der Zeit” (ibíd.: 12). La vida de los niños está regulada por los deberes y las prohibiciones (por ejemplo, la de asistir a representaciones teatrales [I, 6; al.: 179s.]). Es sintomática la relación que tienen la madre y el padre: reenvía a la que tienen los padres del héroe de los *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. La madre le tiene miedo al viejo Drendorf (se alude a su *Furcht vor dem Vater* [al.: 12]). Ella es, por su

⁵⁴² El autor de *Der Nachsommer* era plenamente consciente de esto. En una carta al editor Heckenast (de febrero de 1858), le dice que “ich habe ein tieferes und reicheres Leben, als es gewöhnlich vorkömmt, in dem Werke zeichnen wollen und zwar in seiner Vollendung und zum Überblick entfaltet da liegend in Risach und Mathilden” (Stifter, 1923: 93). Killy afirma, en esta línea: “*Der Nachsommer* erzählt von einer Welt, die nicht von dieser Welt ist” (1967: 84).

parte, una mujer entregada a la vida doméstica (la *Häuslichkeit*): incluso se informa que las mujeres de los alrededores iban a su casa a aprender de ella.⁵⁴³

6.2.1.2. La vocación ¿disruptiva? y la subjetividad ¿patológica?

La vocación de Heinrich “nace” de un modo atípico dentro del subgénero: no en oposición al mandato del padre, sino en plena consonancia con él. Es por ello que no puede hablarse llanamente de “vocación disruptiva”. El narrador explica que tanto él como su hermana “waren wir [endlich] so weit heran gewachsen, daß der gewöhnliche Unterricht, den wir bisher genossen hatten, nach und nach aufhören mußte” (ibíd.: 16). Lo decisivo es que el padre, un comerciante, no quiere que su hijo siga su misma profesión: implícitamente, entiende que no es esa la dirección correcta. “Er bestimmte mich nämlich”, afirma el narrador, “zu einem Wissenschaftler im allgemeinen” (ibíd.: 17). Lo curioso es que esto es precisamente lo que Heinrich le había solicitado: “Ich hatte den angedeuteten Lebensberuf von dem Vater selber verlangt, und er dem Verlangen zugestimmt” (id.).⁵⁴⁴

Explica, además, que “ich hatte ihn verlangt, weil mich ein gewisser Drang meines Herzens dazu trieb”, y que “mir schwebte auch nicht ein besonderer Nutzen vor, den ich durch mein Bestreben erreichen wollte, sondern es war mir nur, als müßte ich so tun, als liege etwas innerlich Gültiges und Wichtiges in der Zukunft” (id.). La vaguedad de la vocación de Heinrich, así como su falta de interés práctico, su inmadurez en términos de preocupación por las condiciones materiales de existencia, remiten a la utópica vocación teatral de Wilhelm Meister. Pero la diferencia es central: el viejo Drendorf *está de acuerdo y fomenta la vocación de su hijo*.

⁵⁴³ Por otro lado, el padre es un modelo normativo ideal en la mente de los hijos (y de la esposa); es el centro que da sentido a la vida de cada uno de los miembros de la familia: cada aspecto de la existencia de estos se mide según sea o no afín a aquel. Incluso la sexualidad de los hijos, al menos la de Klotilde, se rige según aquel. Esto queda de manifiesto, por ejemplo, cuando Klotilde madura sexualmente y la casa empieza a recibir las visitas de algunos pretendientes. El pensamiento de Heinrich al respecto es sintomático: “Ich aber kam in jenen Tagen, wenn mir einfiel, daß meine Schwester einmal einen Gatten haben werde, immer auf den nämlichen Gedanken, daß dies kein anderer Mann sein könne, als der so wäre wie der Vater” (I, 6; al.: 176).

⁵⁴⁴ Lo mismo ocurre en el vínculo de Heinrich con el teatro. El padre le prohíbe, de niño, ir al teatro: “er sagte, es würde dadurch die Einbildungskraft der Kinder überreizt und überstürzt, sie behingen sich mit allerlei willkürlichen Gefühlen, und gerieten dann in Begierden oder gar Leidenschaften” (I, 6; al.: 179). Incluso hasta pasados los veinte años “der Vater wählte [...] jene Stücke aus, von denen er glaubte, daß sie uns angemessen wären und unser Wesen förderte”. No les está permitido a los hermanos ir a la ópera o al ballet, tampoco ir a algún *Vorstadttheater*; y, por otro lado, “wir sahen auch die Aufführung eines Schauspiels nie anders als in Gesellschaft unserer Eltern” (id.). Esto solo cambia, respecto de Heinrich, cuando el padre le da la herencia del tíoabuelo y lo declara *independiente*, dejando a su libre elección a qué tipo de obras asistir. Pues bien: es significativo que, aún gozando de esta libertad, no se siente inclinado a “desobedecer” el mandato de su padre ni siente deseos de asistir al teatro, en verdad, con la sola excepción de la representación de *El rey Lear*, de Shakespeare (I, 6; al.: 180; 182s.).

El padre, a diferencia del viejo Meister, cree que primero el individuo debe seguir su *innere Trieb*, su voluntad: “Er sagte, man solle mich nur gehen lassen, es werde sich aus dem Unbestimmten schon entwickeln, wozu ich taugen werde, und welche Rolle ich auf der Welt einzunehmen hätte” (ibíd.: 20).⁵⁴⁵ El hecho de que el padre esté de acuerdo y fomente lo que quiere su hijo implica que la vocación del héroe no esté vinculada con un tipo de *subjetividad patológica* a ser “corregida”. En la suerte de alianza entre el padre y el hijo resuena, por otra parte, una confianza notable en la *bondad del mundo*, en que “der Mensch wird es schon richten dank seiner Fähigkeiten und der Gnade Gottes” (Harig, 2005: 799). Pero esta cosmovisión, compartida por padre e hijo, sí se opone a algo: a lo que piensan los amigos y colegas del padre, comerciantes burgueses como él: la decisión conjunta entre padre e hijo, se lee, “[wurde] von vielen Leuten sehr übel genommen” (al.: 17). La oposición no se da entre la vocación del hijo y el mandato del padre, sino entre ambos y el *mundo del afuera*: la *sociedad*.

6.2.1.3. Incidencia del “mandato” del padre en la condición anormal

En las novelas de formación, como ya hemos mostrado, un momento fundamental del crecimiento personal de los héroes tiene lugar cuando estos abandonan el hogar paterno e ingresan en otro ámbito extraño. A primera vista, en *Der Nachsommer* ocurre lo mismo: el *Rosenhaus* aparece como “the new, different and initially alien domain in which the hero establishes the proper lineaments of a selfhood which could not fully emerge in his earlier condition of life” (Beddow, 1982: 171s.). Sin embargo, la ruptura de Heinrich con su familia no es nunca definitiva, sino que constituye el centro al que el héroe siempre regresa y en que cada vez vuelve a sentirse a gusto: muy lejos ha quedado el irrefrenable deseo de un Wilhelm Meister de abandonar la casa paterna. A esto se suma que en el *Rosenhaus* Heinrich encuentra una y otra vez reminiscencias de su propio hogar (hay en efecto “profound affinities” entre la residencia de Risach y la casa de los padres [Beddow, 1982: 172]). Así, acerca del primer paseo con Risach por el jardín, Heinrich relata que “es war ein Garten, der mich an der meiner Eltern bei dem Vorstadthause erinnerte” (al.: 56).

Risach y el padre de Heinrich se parecen en muchos aspectos: tienen un sentido similar del orden y la disciplina. En este sentido, “the Rosenhaus, at first seemingly a new world for

⁵⁴⁵ “This course”, dice Beddow sobre este pasaje, “meets with his father’s wholehearted approval, on the grounds that to follow one’s own bent without regard to social utility is automatically to discover one’s true place in the world” (1982: 161).

Heinrich, proves to be simply an extension of the world in which he grew up” (Beddow, 1982: 171s.).⁵⁴⁶ Hay que agregar aquí el sugestivo hecho de que los padres de Heinrich terminan por mudarse de las afueras de la ciudad al campo, más específicamente a un punto intermedio entre la residencia de Risach y la de Mathilde.

El desarrollo del amor por Natalie, que tiene lugar en la esfera del *Rosenhaus*, no implica tampoco la separación definitiva del hogar paterno, sino “a new intensity of familial affection: as his developpment progresses, nurtured by his love for Natalie, Heinrich realises that his love for his parents and sister and their love for him is growing even stronger” (íd.). Esto echa por tierra los temores de Klotilde, relativos a que el matrimonio entre Heinrich y Natalie destruya la unidad familiar –cabe destacar que hablar por ello de un *deseo incestuoso* entre los hermanos (Lindau, 1974: 102; Sjögren, 1972: 102) parece al menos algo exagerado–. “In this respect”, argumenta Beddow, “the plot-structure of *Der Nachsommer* is significantly different” respecto de las otras obras del subgénero (Beddow, 1982: 170). En vista de lo que ya sabemos acerca del *Wilhelm Meister*, podemos argüir que la diferencia no es tal en este punto. Hay allí una cierta identidad actancial entre el viejo Meister y la “Sociedad de la Torre” (como se ve por ejemplo en el motivo del parecido de la voz del padre con la del personaje que actúa de padre de Hamlet). Las “reminiscencias” de su casa y su familia que Heinrich Drendorf encuentra en el *Rosenhaus* constituyen una variación de este motivo constitutivo del *Bildungsroman*: la injerencia del mandato paterno en la *condición anormal*, que, cuando está ausente, como en el *Anton Reiser*, hace que el desarrollo positivo del héroe se vuelva problemático.

6.2.1.4. La falta de planes del padre

No obstante lo dicho, hay que preguntarse qué habría sido de la vida de Heinrich si no hubiera conocido a Risach. En otros términos: ¿se parecen tanto, realmente, Risach y el viejo Drendorf? Lo que enseguida salta a la luz es que este no tiene plan alguno para su hijo. La ausencia de mandato paterno, que se constata en el común acuerdo entre padre e hijo para que este se convierta (no se sabe bien cómo y por qué medios) en un *científico en general* puede ser leída también en el sentido de que el viejo Drendorf (como la madre de Heinrich Lee) no sabe qué hacer con su hijo, pues entrevé (como lo hace el padre del romántico Heinrich von Ofterdingen)

⁵⁴⁶ “Acquiring, under Natalie’s influence, a full appreciation of the worth of the Rosenhaus, he is at the same time being brought to recognise the treasures of his home, and to grasp that in spirit the two physically distant locations are one and the same” (íd.), continúa Beddow.

que su propia vida ha fracasado. El padre, por ello, en plena profesión de fe liberal, confía a su hijo a la bienaventuranza, a que Dios sabrá guiarlo y piensa que todo resultará bien de ello (hay en efecto una creencia en la “goodness of the world” [Pascal, 1956: 66]). El encuentro fortuito con Risach satisface ese vago anhelo paterno, y lo redime.

El índice del mentado fracaso vital del viejo Drendorf lo constituye la insatisfacción con su profesión de comerciante. No resulta difícil entender por qué no quiere que su hijo siga sus pasos. Los negocios *consumen* al padre, al punto de que le quitan la posibilidad de disfrutar más tiempo en familia. Su situación es tal que solo prevé una *salida* en su jubilación. En el reencuentro familiar tras la primera visita de Heinrich al *Rosenhaus*, el viejo Drendorf se interesa sobremanera por el relato que hace su hijo de todos los objetos que Risach ha reunido. La madre intercede entonces y le propone que vaya alguna vez con su hijo hasta allí, que el aire del campo le hará bien: “Er sitze jetzt immer wieder zu viel in seiner Schreibstube, er gehe in letzter Zeit auch alle Nachmittage dahin und bleibe oft bis in die Nacht dort. Eine Reise würde sein Leben recht erfrischen” (I, 6; al.: 172), afirma. El padre contesta, entonces, que “er werde nicht nur schon einmal reisen, sondern sogar eines Tages sich in den Ruhestand setzen und keine Handelsgeschäfte weiter vornehmen”. Es significativo lo que replica la madre: “daß dies sehr gut sein, und daß ihr dieser Tag wie ein zweiter Brautag erscheinen werde” (í.d.). Muy veladamente, del modo en que se dice todo en la novela, trasluce en esta escena una insatisfacción, tanto en la madre como en el padre, por el modo de vida de la familia.

El comercio, ligado a la urbe (se alude a una “ungeheurer Stadt” [III, 3; al.: 710]), es, por otro lado, en la lógica de la novela, nocivo, pues supone un alejamiento de la naturaleza. La riqueza “sana” es la de la tenencia de tierras y propiedades; la otra, la del dinero, es “enfermiza”. Esto queda claro ya el primer día de Heinrich en el *Rosenhaus*. Risach se disculpa con este por hablarle tanto de sus cultivos y le dice entender que solo podría llegar a interesarse por el tema si fuera propietario de tierras. De un modo implícitamente crítico respecto de su padre, el héroe le contesta: “Meine Eltern sind in der Stadt, mein Vater treibt die Kaufmannschaft, und außer einem Garten besitzt weder er noch ich einen liegenden Grund” (I, 4; al.: 66). Risach, al fin, concluye: “Das ist von großer Bedeutung” (í.d.).

El motivo del *error vital* del padre es retomado más adelante en el episodio del viaje del héroe junto a su progenitor al pueblo rural natal de este (III, 3). El padre le señala allí su mundo conocido y por largo tiempo olvidado: “Der Vater sagte, dort habe sein Vater gepflügt, geeggt,

gegraben, hier habe seine Mutter mit der Schwester, der Magd und den Tagelöhnern Heu gemacht, dort seien die Kühe und Ziegen gegen den Wald hinan gegangen, wie sie jetzt gehen, und die Seinigen haben ausgesehen, wie die Leute jetzt aussehen” (III, 3; al.: 601). El contraste que encuentra el viejo Drendorf con la vida en la ciudad es notable: no hay historia en el ámbito rural, sino que las cosas y las personas *duran*, permanecen iguales a sí mismas en el tiempo. El tono apologético de lo que dice el padre es inconfundible.

Más tarde, emprenden el viaje de regreso al hogar a pie. Se lee que “der Vater war anfangs ernst und wortkarg, es mochte ihm das Herz schwer gewesen sein” (ibíd.: 602). No menos importante es lo que siente la madre al volver a ver a su marido tras los once días de ausencia: está feliz por los efectos positivos que ha tenido el aire en él. En efecto, se lee que “seine Wangen haben sich nicht nur schön rot gefärbt, sie seien auch völler geworden, und das Auge sei weit klarer, als wenn es immer auf das Papier seiner Schreibstube geblickt hätte” (al.: 603). El padre mismo entiende que la vida rural es “weit günstiger auf die Gesundheit, als ein stetiges Sitzen in Stuben und ein Hingeben an Gedanken für die Zukunft” (al.: 604). El narrador afirma que nunca se había visto al padre tan feliz y sano y este mismo promete, entonces, que pronto, basándose en las perspectivas que han de abrirse con el casamiento de Heinrich, han de cambiar de modo de vida.

En efecto, tras la formalidad del pedido de mano por parte de Heinrich, el padre le pide a Risach que los acepte a él y a su esposa en su *Familienkreis*, más allá de su origen burgués. El barón responde, para beneplácito de los Drendorf: “kommt an mein Herz, und laßt uns die letzten Lebenstage freundlich mit einander gehen” (III, 5; al.: 756s.). Luego del sumario viaje por Europa, de casi dos años, y en vísperas de la boda, el héroe se entera de que su padre “hatte sein Handelsgeschäft abgetreten, und hatte den auf einer sehr lieblichen Stelle zwischen dem Asperhofe und Sternhofe gelegenen, verkäuflich gewordenen Gusterhof gekauft” (III, 5; al.: 766). Es significativo que Heinrich agregue que “er war in diesen zwei Jahren um ein gut Teil jünger geworden” (id.). Más adelante, el padre le confiesa a su hijo: “jetzt [...] will ich der Schreibstudenleidenschaft, die sich nach und nach eingefunden, Lebewohl sagen”. Lo que quiere ahora, prosigue, es “auch einen Nachsommer habe[n] wie dein Risach” (ibíd.: al.: 788).

Más allá de todo lo dicho, llegamos aquí a la conclusión de que la decisión del padre, relativa a que su hijo no siga sus propios pasos como comerciante sino que más bien se dedique a ser *científico en general*, y la aparición providencial de Risach *salvan* a Heinrich de una vida

miserable. La mudanza de los padres al campo no es más que un gesto de desespero a fin de situar su vida bajo el efecto bienhechor de Risach y Mathilde. Esta es la variación básica de *Der Nachsommer* respecto de otros *Bildungsromane*: hay un padre que quiere lo mejor para su hijo (a diferencia del padre de Anton Reiser y al igual que el viejo Meister), pero que no sabe cómo encaminarlo (a diferencia del viejo Meister, que sí tiene un plan para su hijo, por más que se revele inadecuado), hasta que la *providencia* (Risach, a la manera de la “Sociedad de la Torre” y en contraste con Marquard o Frieriep en el *Anton Reiser*) llega en su ayuda.

6.2.2. La medida del héroe y la relación no pasional con Natalie

El insípido, desapasionado Heinrich parece no sentir atracción sensual alguna por Natalie, que es descrita en términos desprovistos de carnalidad. No es la mujer lo que atrae al héroe, sino la idea –de belleza– que ella representa. La primera vez que la ve, al salir del *Rosenhaus*, Natalie pasa junto a su madre en un carro en la dirección opuesta, justo frente al *Buchenwald* que pertenece aún a las propiedades de von Risach. Heinrich las saluda –sin saber quiénes son–, y tras mirar a su futura esposa, se limita a pensar “ob denn nicht eigentlich das menschliche Angesicht der schönste Gegenstand zum Zeichnen wäre” (I, 5; al.: 167). La segunda vez que ve a Natalie –sin saber que así se llama ni que se trata de la misma persona del coche– tiene lugar en el teatro, la noche de la representación de *El rey Lear*.

La divisa en un palco, y se la vuelve a cruzar en el vestíbulo, a la salida, cuando cree que ella le sonrío y lo mira. Esta vez la pasión sí parece surgir en Heinrich. Conmoverido por la representación que ha tenido lugar y por el encuentro cara a cara con la muchacha, vuelve a casa a medianoche, y ni siquiera quiere comer lo que su madre le ha guardado, sino que se acuesta en ayunas: “ich entkleidete mich, legte mich auf mein Bett, löschte die Lichter aus, und ließ mein heftiges Herz nach und nach in Ruhe kommen” (I, 6; al.: 187), se lee. Al día siguiente, no hay ya vestigios de la agitación de la noche, sino que tiene lugar una sublimación estética: el héroe procura conocer más acerca del rostro humano, con la intención de retratarlo. Piensa en cómo nunca ha pensado retratar el rostro de su hermana, y que solo el de la muchacha de la noche anterior lo supera en belleza. No puede, con todo, recordarlo bien, “aber es schwebte mir ein unbestimmtes, dunkles Bild von Schönheit vor der Seele” (I, 6; al.: 188). En este episodio y en el anterior, por lo que se ve, la clave de la atracción del héroe por el sexo opuesto es artística, estética.

Más tarde, por ejemplo, en comparación con las dos bellas hijas de un matrimonio, el héroe piensa que Natalie es “weit höher, wahr, klar un schön” (I, 7; al.: 245); y en otra ocasión el héroe la concibe mediante una remisión al frío y muerto mundo mineral: su rostro le recuerda las piedras de la colección de su padre. El narrador apunta que en los rasgos faciales de Natalie “war das nämliche, was ich in den Zügen auf den Angesichtern der geschnittenen Steine ist” (al.: 466). Más adelante, tras el viaje solitario al glaciar, Heinrich recuerda a su prometida: la liga en su recordación con lo sublime y no con su sensualidad. Se refiere, pues, a un “erhabenes Gefühl” (al.: 624). En otra ocasión la compara con la figura mítica de Nausícaa en Homero y con la estatua de mármol (III, 3; al.: 647). No hay atisbo alguno, en estos pasajes, de deseo. La “atracción” que siente Heinrich hacia Natalie reenvía al tipo de inclinación asexual que experimenta Wilhelm Meister por la amazona del mismo nombre. Recordemos que el héroe goetheano ve en ella una madre para su Felix, y ya no una pareja amorosa. El caso de Heinrich Drendorf es ligeramente distinto: este no “gozó” antes de su sensualidad, como sí ha hecho Wilhelm con Mariane.

Pero lo que se puede pensar es que más que falta de pasión hacia Natalie, lo que hay es, en virtud de algunos de los aspectos que hemos señalado, represión del deseo en Heinrich. Hay algunas decisiones del héroe que apuntan en este sentido, como la del día posterior a la representación del drama de Shakespeare. Mucho más tarde, tras hacer el viaje junto a Klotilde a la montaña, se revela que la pareja no se escribe cartas a fin de no *impacientarse*. “Wir mußten”, afirma, en este sentido, el narrador, “in der Festigkeit der Überzeugung der Liebe des andern ruhen, durften uns nicht durch Ungeduld vermindern” (ibíd.: 616). Esta idea de *deber* (*müssen*) reenvía al respeto, por parte de Heinrich y Natalie, por la *autoridad paterna*. De hecho, más tarde los amantes se juran que si Risach o Mathilde o los padres de Heinrich tienen algo que objetar a su unión, esta tendrá que ser deshecha. Lejos ha quedado la rebeldía *à la* Wilhelm Meister, dispuesto a abandonar su mundo conocido por su amor por Mariane. Lo que queda sin resolverse, en todo caso, es si la ausencia de pasión de Heinrich no se debe tal vez al rígido sistema educativo de su propio padre, tendiente a reprimir todo vicio o pasión, así como al que le ha inculcado Risach, que una y otra vez le habla a su pupilo del inconveniente de la “Übermaß von Wünschen und Begehungen” (I, 6; al.: 204).⁵⁴⁷

⁵⁴⁷ Una escena que reenvía al motivo de la represión tiene lugar cuando Mathilde y Natalie llegan al *Rosenhaus* y por primera vez Heinrich está allí como testigo. El héroe las mira, sobre todo a la segunda, a la que cree

La aprobación de los padres, de los adultos en general, es más importante que la pasión. Esta máxima, que los dos jóvenes no dudan en aceptar, debe ser leída como uno de los legados de Risach y Mathilde a la nueva generación. El amorío pasional juvenil entre estos dos, que tiene lugar a espaldas del matrimonio Makloden –los padres de Mathilde–, es una afrenta y rompe la *Familienleben* (III, 4; al.: 681), la “unzerstörbare Heimat” (ibíd.: 699) que Risach tanto había anhelado desde la disgregación de su propio hogar. El vínculo secreto con Mathilde perturba la tranquilidad de Risach: este entiende que el hecho de mantener secreta la unión hace intensificar la pasión y el deseo (ibíd.: 705s.). Risach ve que están engañando a los padres y decide contarlo. Los padres no aceptan el vínculo. La madre, que le reprocha haber traicionado su confianza, le explica: “Die Verbindung, welche ihr beide geschlossen habt, ist ohne Ziel, wenigstens ist jetzt ein Ziel nicht abzusehen [...]. Ihr habt euch nur eurem Gefühle hingegeben. Mathilde ist noch ein Kind... es muß noch eine Reihe von Jahren vergehen, ehe sie nur begreift, was der Bund ist, den sie eben geschlossen hat”. Así continúa: “Sind nicht oft frühzeitige, auf weite Ziele gerichtete Neigungen die Zerstöreninnen des Lebensglückes geworden?” (III, 3; al.: 713). La madre percibe que los amantes aún deben llegar a una *feste Lebenstätigkeit* y una *äußere Unabhängigkeit* para poder formar una alianza matrimonial. Ella teme que se trate solo de una inclinación pasional fugaz: únicamente el tiempo puede decir si el amor que los dos jóvenes dicen tenerse es verdadero. “Ihr werdet schon ruhiger werden”, afirma, e incita a Risach a esperar unos años hasta que ello ocurra: “Geht jetzt beide den Weg eurer Ausbildung, und wenn dann einst euer gereiftes Wesen dasselbe sagt, was jetzt das wallende Herz sagt, dann kommt beide, wir werden euch segnen” (ibíd.: 716).

El barón entiende que los padres de Mathilde tienen razón. La señora Makloden lo llama “hijo” y él se refiere a ella como “madre”, y le responde: “ein Bund ohne der Freude der Eltern [...] müßte auch ein Bund der Trauer sein, es wäre ein ewiger Stachel, und Euer ernstes oder bekümmertes Antlitz würde ein unverilgbarer Vorwurf sein” (III, 3; al.: 717). Le explica luego a Mathilde que han de romper su alianza, pues *el deseo de los padres ha de ser la ley de los hijos*. Mathilde, inmadura, no lo entiende, y le reprocha su falta de rebeldía. Risach se justifica: “das Gebot ist das Gebot”; “die Pflicht leitete mich, in der Pflicht bricht mein Herz, und in dem brechenden Herzen bist du” (ibíd.: 722). Ella no se lo perdona, y él abandona la familia al día

“unermeßlich schön” (I, 7; al.: 225); pero, entonces, se lee: “Mehr konnte ich nicht denken; denn mir fiel plötzlich ein, daß es gegen die Sitte sei, daß ich hinter dem Gitter stehe und die Aussteigenden anschau” (id.).

siguiente. El hecho de que Mathilde y Risach se hayan reencontrado para vivir ya solo un *verano tardío* –i. e. un vínculo que tiene lugar demasiado tarde– puede ser leído como un castigo por su *pecado* de juventud: haber vivido una pasión a espaldas de los padres de Mathilde y, en el caso particular de esta, haberse enojado con Risach por no rebelarse contra ellos (en efecto, Mathilde se ha casado con otro a modo de reproche por la predisposición a la sumisión del joven Risach). La condición para vivir el “verdadero” verano, esto es, en la lógica de la novela, de sublimar la pasión en el matrimonio (aunque también se puede pensar que el casamiento entre Natalie y Heinrich supone otro tipo de “verano tardío”) y no casarse con el hombre o la mujer “incorrectos” (lo que les ha pasado tanto a Mathilde como a Risach [v. III, 3; al.: 728s.]) es la “unconditional acceptance of familial order” (Beddow, 1982: 172). Mathilde es la verdadera culpable, bajo esta luz, y por ello es ella quien se siente en falta el día del reencuentro, muchos años después (III. 3; al.: 732): ha sido demasiado impulsiva.⁵⁴⁸

Para la joven pareja, Heinrich y Natalie, “the maxim that a child must not disobey its parents has absolute, unconditional validity, and consequently overrides even the strongest sense that the *child* –of whatever age– may have of the rightness of what contradicts the paternal will” (Beddow, 1982: 172). Es más: el amor que Heinrich y Natalie se tienen se funda en no poca medida en el hecho de que “each admires the strenght of the other’s filial devotion” (ibíd.: 173s.). Al darle a los padres el poder de decidir acerca de su propio futuro, “Heinrich and Natalie find that the decision fully accords with their private desires, so that the story of their love becomes [a] manifestation of human fulfilment through acceptance of an order external to the individual self” (id.). En esta devota aceptación del orden impuesto por el *Rosenhaus*, i. e. la comunidad de llegada, resuena la irónica felicidad que Wilhelm Meister dice sentir, como vimos, tras su unión –forzada, por cierto– con Natalie. En el final de los *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, así como en *Der Nachsommer*, el amor-pasión no puede ser admitido: lo que cuenta ahora es en qué medida una unión matrimonial puede contribuir a fundar las bases de un comunidad utópica más (en la novela de Stifter) o menos (en la novela de Goethe) resignada. Esto no implica, con todo,

⁵⁴⁸ Es significativo, en esta línea, que Natalie es diferente a ella en este punto. Se dice acerca de la prometida de Heinrich que “sie hatte das tiefe Gefühl ihrer Mutter erhalten; aber teils durch ihr Wesen, teils durch eine sehr sorgfältige Erziehung war mehr Ruhe und Stetigkeit in ihr Dasein gekommen” (III, 3; al.: 736).

que la unión amorosa sea un mero cumplimiento del deber: tiene que haber una conciliación entre el mandato de los padres y la inclinación. Esta también ha de ser respetada.⁵⁴⁹

6.2.3. Mito y logos

6.2.3.1. Nada que olvidar

La existencia en cierto modo vacía de Heinrich Drendorf, el hecho de que su condición normal inicial se dé casi exclusivamente en el hogar y de que su tiempo anormal transcurra en la alternancia entre las montañas, la casa paterna y el *Rosenhaus*, así como la inédita y apromblemática falta de pasión de su carácter, hacen que no tenga nada que olvidar: su vida parece más bien el mero cumplimiento de un programa que excluye toda casualidad y, en consecuencia, toda posibilidad de error (Killy, 1967: 86). A diferencia del más “real” barón von Risach, no hay ningún acontecimiento doloroso en el pasado de Heinrich: su existencia es un mero sucederse de los días hacia la boda. En esto, *Der Nachsommer* es un caso único dentro del subgénero, en el que, como vimos, la *recordación* y el *olvido* constituyen motivos centrales. En este punto, también, Heinrich es un héroe insípido, falto de contenido: artificioso.

6.2.3.2. La tranquilidad económica

En uno de los primeros diálogos con Risach, dice Heinrich: “Ich bin doch im Grunde nur ein gewöhnlicher Fußreisender. Ich besitze gerade so viel Vermögen, um unabhängig leben zu können, und gehe in der Welt herum, um sie anzusehen” (I, 4; al.: 118). La condición de posibilidad de que Heinrich se pueda dedicar, con la venia de su padre, a ser un *científico en general* reside en que el viejo Drendorf le ha dado en usufructo la renta de la herencia del *Großoheim* (I, 2; al.: 33). El héroe, más allá de esto, en ningún momento tiene que preocuparse por su sustento material (v. Müller, 1981: 116s.; Hohendahl, 1982: 334): muy distinto es el caso

⁵⁴⁹ En esto, la cosmovisión imperante en el *Rosenhaus* es diferente de la que se representa como la más común socialmente. Risach, sabemos, se casa sin amor ni inclinación. Los colegas del barón consideran que hace bien, pues el matrimonio es una obligación hacia la humanidad y el Estado, y lo consuelan diciéndole que si no ama a su esposa, tanto mejor, ya que solo “Kenntnis der gegenseitigen Beschaffenheit und wechselseitigen Hochachtung bauen dauerndes Glück” (III, 3; al.: 728). La idea que adquiere Risach con su infortunado matrimonio de dos años es que las disposiciones innatas, las inclinaciones tienen que ser reverenciadas: no pueden ser violentadas, y que hace mejor al Estado y al mundo quien persigue su propia felicidad. “Wir lebten in Eintracht, wir lebten in hoher Verehrung der gegenseitigen guten Eigenschaften, wir lebten in wechselweisem Vertrauen und in wechselweiser Aufmerksamkeit [mit Julie], man nannte unsere Ehe musterhaft; aber wir lebten bloß ohne Unglück” (ibíd.: 729), resume.

de Heinrich Lee. La familia Drendorf pertenece a una burguesía próspera, adinerada, y nunca constituye preocupación alguna de qué ha de trabajar el héroe.

Al final, tras la boda, Heinrich recibe, además de (a futuro) el *Rosenhaus* y el *Sternenhof*, “einen namhaften Teil” del haber monetario de Risach, pero también lo que le da su propio padre, que “der gesamten Habe Risachs ebenbürtig [war]”, por lo que la suma “übertraf weit meine Erwartungen” (III, 5; al.: 788). Heinrich, sin haber trabajado jamás en su vida ni pensado en ello,⁵⁵⁰ como Wilhelm Meister, se encuentra con que, al final, se ha convertido en un terrateniente millonario. La condición de *terrateniente* constituye la hipóstasis del *Biedermeier*: Heinrich es un burgués que se ha liberado –a edad mucho más temprana que su padre– de las presiones de un empleo insatisfactorio; es libre, por ello, para seguir sus propios intereses y gustos (Pascal, 1956: 64). Puede hablarse, en vista de esto, de su *feudalización*, a partir de la unión con la familia noble de Mathilde y su hija. Tal como es el caso con Wilhelm Meister, pues, “bourgeoisie turns into landed gentry” (ibíd.: 62).

6.2.3.3. Heinrich Drendorf, *Außenseiter*

Heinrich es muy diferente a los muchachos de su generación en lo que respecta a gustos y visión del mundo, y por ello vive en una cierta marginalidad a ese respecto. Acerca de aquellos, a los que, con todo, califica de *amigos*, afirma: “Ich vermutete, daß sie mich wegen meiner Sonderlichkeit geringer achteten als sich unter einander selbst” (I, 6; al.: 175). Enseguida aclara, en vista de esto, y en relación sobre todo con uno de ellos, que solo eran amigos “wie man es in der Stadt mit einer Redeweise von Leuten nennt, die einander sehr bekannt sind und mit einander öfter umgehen” (I, 6; al.: 176). No es menor, por lo que se ve, que el marco donde se dan estas relaciones de “amistad” sea la ciudad, en la que el héroe revela sentirse “befremde[t] und beeng[t]” (I, 6; al.: 170).

Tampoco es menor la razón última de por qué el héroe no puede integrarse: los jóvenes hablan de mujeres; a Heinrich no solo no le agradan estos temas de conversación, sino que, significativamente, lo hacen enfurecer porque siente como si estuvieran injuriando a su propia hermana (I, 6; al.: 177). En este punto reaparece la falta de pasión amorosa característica del héroe y sirve para dar cuenta de su condición de *Außenseiter*. Frente a los divertimentos de la

⁵⁵⁰ “In [Heinrichs] Horizont erscheint der Gedanke an Erwerb, an bezahlte Arbeit nicht: Der Held lebt in so wohlhabenden und ungefährdeten Verhältnissen, daß ihm diese banale Frage und ihre mühsame Auflösung erspart bleibt”, afirma Jacobs al respecto (1983: 189).

ciudad, lo que más le gusta hacer a Heinrich es quedarse en su casa; su hogar, se lee, constituía una “holde, bedeutungsvolle Einsamkeit” (I, 6; al.: 189). No hay relación posible alguna con los otros, para el héroe, más allá de la familia y del *Rosenhaus*. En esto la novela es radical: todo aquello que no esté incluido en alguno de estos dos mundos lleva la mácula de la depravación, y ha de ser rechazado.

6.2.4. El educador ideal: von Risach

La noción clasicista de *Bildung* tiene en la concepción de Risach plena vigencia. En cierta ocasión, Heinrich le pregunta cómo es que las plagas que tanto afectan a los árboles y plantas de la región parecen no hacer mella en el interior de su propiedad rural. La respuesta del barón es que hay que darle a cada árbol “was ihm nottut”, y quitarle “was ihm schadet”. Así prosigue: “Darum gilt als Oberstes, daß man nie einen Baum an einer Stelle setze, auf die er nicht leben kann” (I, 5; 140). El lema es, pues: no violentar la *interioridad*, las *predisposiciones* de los seres. El cuidado de Risach por los árboles y las plantas es individualizado: cada uno parece requerir tipos de atención diferentes. Lo mismo corre para los pájaros: Heinrich no entiende cómo es que hay tantos en su jardín, más de lo que es común en otros sitios. “Es ist so, wie ich früher von den Bäumen gesagt habe”, le explica Risach, “man muß ihnen die Bedingungen ihres Gedeihens geben, wenn man sie an einem Orte haben will”; en resumen: han puesto nidos artificiales más cómodos en el parque, y también les dan un mejor alimento que el que les provee la mera naturaleza (I, 5; al.: 143). No muy distinto es lo que hace con los humanos, con Gustav y Eustach, y con Heinrich en primer lugar. La máxima es, en fin, la *naturgemäße Entwicklung*.⁵⁵¹

El día del *Gewitter* en que Risach y Heinrich se conocen, el primero hace pasar al héroe a su residencia, y le dice que tiene la intención de ser su *guía* (*Führer*; I, 3; al.: 49). Al final de la novela se revela el sentido de esta doble idea de *guiar y ser guiado*. La intención de Risach para con el héroe es la de “probarlo”, en el sentido de determinar si puede ser un buen esposo para Natalie o no, y la de “prepararlo”, en segundo término, para ello (i. e. ayudarlo a completar su formación). La máxima de la educación que recibe Heinrich por parte de su mentor es la importancia central de la familia. Risach persigue una meta pedagógica al contarle su vida a su

⁵⁵¹ El propio Heinrich va internalizando este concepto a lo largo de la novela. Es signo de su madurez que él mismo lo aplique para *educar* a su hermana: en el viaje que hace junto a ella previo al casamiento con Natalie, ascienden a una montaña desde la cual se ve la *Sternernhof*. Klotilde le expresa su deseo de ir allí. Heinrich, risachianamente, le responde: “Du begreifts aber, daß wir jetzt nicht hingehen können, und daß die Angelegenheit ihre naturgemäße Entwicklung haben muß” (III, 6; al.: 614).

“huésped”: “Auch dürfte das, was ich Euch sagen will”, le aclara este a su oyente, “für Euch nicht ganz unwichtig sein, wie sich wohl in der Folge zeigen wird” (ibíd.: 670s.). La vida de Risach funciona como ejemplo de aquello que Heinrich ha de evitar y, de hecho, logra evitar. *Der Nachsommer* es, en esta línea, una novela de formación particular, que contiene a la vez el problema (la vida de Risach) y su solución (la vida de Heinrich). Lo cierto es que la tarea educativa de Risach gira en torno al *télos* del matrimonio. Esto quiere decir, por otro lado, que el barón es un educador que *provee* a su educando una mujer con la que este puede formar una *comunidad de llegada* en el marco del mundo *Nachsommer*. Esto lo acerca a la “Sociedad de la Torre” y lo contrapone con, por ejemplo, el conde de W...berg, que no facilita la unión entre Dorothea y Heinrich Lee.

6.3. La renuncia aproblemática

6.3.1. La relación del héroe con la objetividad en el ingreso a T₂

En *Der Nachsommer* se produce la ilusión, en lo que hace al desarrollo del héroe, de una “realidad” sin conflictos:⁵⁵² su condición de posibilidad reside en que los problemas “han sido absorbidos por la generación anterior”, la de Risach y Mathilde, “y ya no tienen efecto” (Salmerón, 2002: 143). Es por esto que la “renuncia” de Heinrich es aproblemática. El héroe no tiene pasión alguna a la que renunciar, y en tanto su vocación no contradice el mandato de su padre, sino que resulta idéntica a este, tampoco a este respecto cabe pensar en la necesidad de una renuncia. No hay tampoco pasado doloroso alguno que olvidar, y el aislamiento del héroe respecto de la sociedad no es algo que deba ser superado: según la lógica de la novela, se trata precisamente de darle la espalda y fundar una familia en un mundo en el que la historia y su potencial de degradación, tal como las plagas que afectan a los árboles de la comarca, no tienen posibilidad de entrometerse. Tal como ya dijimos, el paso del tiempo anormal a la condición normal final tiene el aspecto de un *ritual controlado desde afuera*: es una puesta a prueba de las condiciones del héroe como posible esposo y padre de familia. Esto le confiere a la novela de Stifter una artificiosidad única en la historia del subgénero literario.⁵⁵³

⁵⁵² En términos cercanos a los nuestros, explica Hohendahl: “[Es] gibt keine falschen Entscheidungen, keine Enttäuschungen, an denen er wächst” (v. Hohendahl, 1982: 339).

⁵⁵³ Hohendahl explica esto mismo en los siguientes términos: “Stifters Entwurf, der sich negativ auf die zeitgenössische Wirklichkeit bezieht, stellt ins Zentrum nicht die Entwicklung eines Individuums, sondern

6.3.2. Imagen de sí

En el final de *Der Nachsommer*, como indica Beddow, “Heinrich finds fulfilment through a sequence of experiences which, in agreement with his father, Risach and Natalie, he confidently attributes to the guiding hand of a benevolent Providence” (1982: 162). El héroe no tiene una idea clara de la formación que ha alcanzado. Se limita a dar cuenta de su felicidad. Es casi lo único de lo que es consciente. También, empero, de su obligación de “ein edles, reines, grundgeordnetes Familienleben zu errichten” (III, 5; al.: 773). Más aún, y en relación con este *deber*, el verdadero significado de la vida de Heinrich está puesto en lo que vendrá: la fundación de una familia; se trata de repetir el modelo de los padres, de ser como ellos son (ibíd.: 773). Pero, más allá de este *mandato* de cara al futuro inmediato, Heinrich no tiene una idea clara de su valía, de qué es lo que ha logrado, ni de quién es él mismo realmente, o de cuál es su real vocación.⁵⁵⁴

Entiende, sí, que aquello en lo que se ha convertido se debe exclusivamente a Risach: “wenn ich etwas bin”, le dice, “so bin ich es hier geworden” (ibíd.: 742). No sabe bien, incluso, por qué Risach lo ha elegido a él como esposo de Natalie, hasta que este le revela que él no habría obrado así “wenn uns Euer Wesen nicht die Zuversicht eingeflößt hätte, daß da ein dauernd glückliches Familienband geknüpft werden könne” (III, 5; al.: 741). El mérito de Heinrich consiste en que ha dado pruebas de poder ser un esposo y padre de familia ideales, en la perspectiva de Risach; su formación se basa, por otro lado, en la internalización del discurso de la familia como fundamento de todo orden existente. Mas, en lo que respecta a la autoconciencia, al reconocimiento de la propia formación y madurez alcanzada, Heinrich Drendorf no se distingue mucho de un Wilhelm Meister.

6.3.3. Comunidad de llegada: el mundo *Nachsommer*

En *Der Nachsommer* ocurre, como en los *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, algo único dentro del subgénero: quien hace las veces de educador ofrece al héroe, también, la posibilidad de una

thematisiert [...] die Frage nach Ordnung: in der Natur, in Zusammenleben von Menschen in der Familie, in der Freundschaft, bis zu einem gewissen Grade auch im gesamtgesellschaftlichen und staatlichen Bereich” (Hohendahl, 1982: 339).

⁵⁵⁴ Jacobs piensa este problema en términos similares: remarca que el héroe “hat am Ende die Aussicht, Risachs Gut zu erben und ist zum Ehemann geworden, aber seine beruflichen Pläne sind gegenüber dem Zeitpunkt, da ihn sein Vater zum ‚Wissenschaftler im Allgemeinen‘ bestimmte, nicht sonderlich konkreter geworden” (1983: 189).

comunidad de llegada. Esto se verifica en dos aspectos: por un lado, en la afinidad intuitiva entre los habitantes del *Rosenhaus* y Heinrich; por otro, en el hecho de que Risach le “ofrende” una esposa al héroe. Lothario y su círculo, que educan a Wilhelm Meister y por quienes este siente afinidad desde un primer momento, le ofrecen, al mismo tiempo, formar una familia con Natalie –que es, en efecto, “ofrendada” al héroe– y, a su vez, crear una comunidad con los de la torre. El mismo es el caso en *Der Nachsommer*. El viejo Risach le “da” una mujer a Heinrich, Natalie, y lo liga así a su mundo de las rosas. En el caso de *Der grüne Heinrich*, como tendremos ocasión de mostrar, la ineptitud amorosa de Heinrich Lee, de un lado, y el carácter resignado del conde W...berg, de otro, impiden que se concrete la identidad entre educador(es) y comunidad de llegada. Esto la diferencia, pues, de los mundos narrados de Goethe y Stifter.

La afinidad intuitiva entre Risach y Heinrich reenvía a la tradición subgenérica. En la novela de Goethe, Wilhelm se “olvida” de su enojo al ver a Lothario, y en la de Keller, Heinrich pierde toda timidez al conocer al conde W...berg. Algo similar ocurre entre Heinrich y Risach. No solo importa en este punto algo que ya hemos marcado: que no bien entra al *Rosenhaus* y pasa sus primeros momentos allí, el héroe *recuerda* la casa de sus padres y se siente, por ello, a gusto,⁵⁵⁵ también es de notar que tras las primeras horas en el *Rosenhaus*, el barón invita al joven a quedarse a pasar unos días con los suyos y, sin dudar, Heinrich acepta. Es significativo, al fin, que Risach revele que contaba con que su huésped diría que sí a su ofrecimiento: en efecto, se ha tomado el atrevimiento de hacer llevar el bastón y la mochila del viajero a una habitación, pues, como él mismo explica, “ich vermutete [schon], daß Ihr diese Nacht in unserm Hause zubringen würdet” (I, 3; al.: 61).

Al día siguiente, Risach le muestra el taller de restauración de muebles, y le informa que muchas de las cosas que allí se reparan son enviadas a otros lugares de la región, y lo invita a ir con él a visitar esos sitios cuando vuelva al *Rosenhaus*, con lo que delata su deseo de volver a ver al joven. Es sugestivo lo que el héroe responde: “Es sind der Wege sehr verschiedene, die die Menschen gehen, und wer weiß es, ob der Weg, der mich wegen eines Gewitters zu euch herauf geführt hat, nicht ein sehr guter Weg gewesen ist, und ob ich ihn nicht noch einmal gehe” (I, 4; al.: 93). Más tarde, cuando Heinrich se despide de su anfitrión tras su primera estadía de algunos días en la residencia, el barón reitera su deseo de que el joven vuelva a visitarlo, cosa que

⁵⁵⁵ A los ejemplos que ya hemos anotado más arriba, hay que agregar que el *Arbeitszimmer* de Risach le recuerda a Heinrich con vivacidad la sala de su casa (I, 4; al.: 82); otro tanto corre para el *Bilderzimmer* (ibid.: 87) y el taller de restauración de muebles (ibid.: 89).

Heinrich acepta enseguida (I, 5; al.: 164). La unión de Heinrich con el *Rosenhaus* ya se ha concretado en este punto, al menos en el sentimiento. La afinidad intuitiva, prerreflexiva que se da en el caso de *Der Nachsommer* en particular, pero también en las otras dos novelas, revela, como ya dijimos, en términos lukácsianos, la posibilidad de unas relaciones humanas no mediadas por los convencionalismos y, por ello, plenas de significado vital.

Hacia el final de la novela nos enteramos retrospectivamente, en relación con el motivo de la *ofrenda de la esposa*, de que al ver a Heinrich por primera vez el día del *Gewitter*, Risach ha pensado en él como candidato a desposar a la hija de Mathilde. Esto habilita a pensar, en efecto, que Natalie es “ofrendada” a Heinrich, como la otra Natalie a Wilhelm Meister. “Habe ich es gut gemacht, Natta”, le pregunta Risach a Natalie después de la boda en el *Rosenhaus*, “daß ich dir den rechten Mann ausgesucht habe? Du meinstest immer, ich verstehe mich nicht auf diese Dinge, aber ich habe ihn auf der ersten Blick erkannt”. Así concluye, con ironía: “Nicht bloß die Liebe ist so schnell wie die Elektrizität, sondern auch der Geschäftsblick”. Y se justifica: “Aber richtig habe ich doch geurteilt: er war immer sehr bescheiden, hat nie vorlaut geforscht und gedrängt, und er wird gewiss ein sanfter Mann werden” (III, 5; 775); aunque sin dudas la razón principal que ha tenido Risach es que se ha percatado de que el tema de conversación predilecto de Heinrich eran sus padres, y “wer ein so guter Sohn ist, wird auch ein guter Gatte werden” (ibíd.: 770). Es sintomático, entonces, lo que le dice al héroe: “Und du, Heinrich [...], werde darum nicht stolz. Verdankst du mir nicht endlich ganz und gar alles?” (ibíd.: 775). En una remisión clara al final de los *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, Heinrich revela hallarse feliz.

Resta decir que la *comunidad de llegada* que queda formalmente instaurada por la boda, le da la espalda a la sociedad: solo muy mediadamente se alude a los vínculos con el *afuera* del mundo *Nachsommer*.⁵⁵⁶ Heinrich y Natalie heredan el *Rosenhaus* y se mudan al Sternenhof, junto a Mathilde; los padres de Heinrich, junto a Klotilde, se trasladan al recién adquirido Gusterhof, que queda en un punto medio entre el *Rosenhaus* y el Sternenhof. Las tres propiedades juntas han de conformar una comunidad en la que ha de imperar una “atmosphere of gentle and conflict-free patriarchal relationships” (Beddow, 1982: 163). Heinrich se hace cargo de

⁵⁵⁶ Müller afirma, al respecto de esta existencia asocial y apolítica del héroe: se trata de “ein Leben außerhalb der Gesellschaft und ohne Rücksicht auf die Erfordernisse der Gesellschaft zu leben und in dieser gleichsam parasitären Existenz doch vorbildlich zu wirken” (Müller, 1981: 119). Luego salva este inconveniente al aludir al componente utópico de la novela: “Der normative Charakter der Familienideologie bringt eine Zukunftsvision ein und sprengt sowohl den eingegrenzten Raum der Idylle wie auch deren Zeitlosigkeit” (ibíd.: 121).

la dirección del Sternenhof, y empieza su monótona vida *à la Nachsommer*: “So rückte nun die Zeit in ihr altes Recht, und ein einfaches, gleichmäßiges Leben ging Woche nach Woche dahin” (III, 5; al.: 790). Al final, el héroe se pregunta qué es lo que completa la vida, en dónde reside la auténtica felicidad. La ciencia aparece dentro de su horizonte de posibilidades, aunque “ob ich es nun [das Glück] in der Wissenschaft, der ich nie abtrünnig werden wollte, weit werde bringen können, ob mir Gott die Gnade geben wird, unter den Großen derselben zu sein, das weiß ich nicht” (ibíd.: 791). De lo que sí está seguro es de que “das reine Familienleben, wie es Risach verlangt, ist gegründet [...], ich werde meine Habe verwalten, werde sonst noch nützen, und jedes, selbst das wissenschaftliche Bestreben hat nun Einfachheit, Halt und Bedeutung” (íd.).⁵⁵⁷ Lo que importa es, pues, la familia; lo demás resulta superfluo.

⁵⁵⁷ Hohendahl explica la ideología de la novela, de la que es fiel ejemplo este pasaje, del siguiente modo: “Stifter sucht den Fortschritt der menschlichen Kultur, aber ohne den Materialismus der bürgerlichen Ökonomie und ohne die politischen Konflikte, die sich aus den Klassengegensätzen ergaben” (1982: 335).

Capítulo 7

La segunda versión de *Der grüne Heinrich*,⁵⁵⁸ de Gottfried Keller

7.1. ¿Tres estadios? Laxitud de las transiciones

El dato primordial de T₁ en el desarrollo de Heinrich Lee es el *padre muerto*.⁵⁵⁹ Es por esto que es lícito preguntarse si existe, de hecho, una *condición normal inicial*. Las cosas son *anormales* para él *ab initio*. Es exagerado, con todo, plantear el asunto de este modo. Es cierto que *Der grüne Heinrich* presenta una *condición normal inicial* que se desvía del modelo prototípico (los *Lehrjahre*); que no hay, aparentemente, un mandato paterno al que se pueda oponer la vocación del protagonista –lo cual constituye un indicio del fin de T₁–. Pero, contra esto, es dable pensar que el *mandato paterno* sí existe: solo que debe ser *reconstruido*, en la medida en que tiene un carácter menos explícito que, por ejemplo, en los *Lehrjahre*. La *vocación* de Heinrich Lee, convertirse en pintor, se opone *a algo*: sobre todo (muy laxamente) al modo en que su madre interpreta las palabras proferidas en el pasado por el padre muerto, pero también (indirectamente) a la cosmovisión de otros personajes (de los amigos del difunto Lee, o del tribunal de orfandad). En este sentido, es *disruptiva*. La *relación de intimidad entre madre e hijo* implica, con todo, la relativización de este carácter disruptivo. El inicio de la *exploración sexual* coincide en el *Grüner Heinrich*, tal como es el caso del *Meister*, con el nacimiento de la *vocación disruptiva*. Están ya aquí los dos elementos que permiten hablar del ingreso al *periodo liminal*.

⁵⁵⁸ Heinrich Lee, nacido en Zúrich, huérfano de padre, mal aconsejado por su madre, parte –después de una niñez errática que incluye su expulsión de la escuela– hacia Múnich con el objetivo de convertirse en pintor. En suelo alemán, sin embargo, toma conciencia de su falta de talento; su carrera artística fracasa y, con ella, sus esperanzas de vivir del arte. En la ruina económica y decidido a volver a casa junto a su madre, pasa por casualidad por el castillo de un nostálgico conde feuerbachiano –en la primera versión el héroe tiene un encuentro previo con este personaje, en su primer día en territorio extranjero–, en el cual, gracias a la ambigua –no hace nada para facilitar la unión amorosa entre su sobrina Dorothea y Heinrich (aunque conoce la inclinación mutua de los dos jóvenes), que finalmente no tiene lugar– intervención providencial de este, que deviene su protector, gana por primera y última vez dinero por sus pinturas. Cuando, finalmente, llega a la casa materna, esta muere, en parte como consecuencia de los esfuerzos hechos para que su hijo pudiera seguir su irracional vocación artística. La culpa lo asalta. Las dos versiones difieren en su desenlace: en la primera, Heinrich muere; en la segunda, logra encauzar su vida al conseguir trabajo como funcionario público y reencontrarse con Judith –una mujer a la que conocía de la adolescencia–, quien decide compartir con él el resto de su vida en una extraña alianza basada en la ascética *renuncia* a la felicidad.

⁵⁵⁹ Se trata del “Erziehungsproblem eines Vaterlosen”, le dice Keller en una carta (10 de abril de 1881) a Hermann Fischer (v. Villwock, 1996: 892). Basándose en esto, afirma Sautermeister: “Die Vaterfigur bildet den Schlüssel zum Verständnis des Romans. Der Zerfall der väterlichen Synthese in unversöhnbare Gegensätze bestimmt sowohl die Geschichte des Bürgertums wie die epischen Grundstrukturen im Werk Kellers” (Sautermeister 1990, 85). Cf. tmb: “Aus der Vaterlosigkeit geht das Schicksal des grünen Heinrich, so die Selbsteutung des Romans, mit innerer Notwendigkeit hervor: Weil er seinen Vater verloren hat, kann er nicht richtig erzogen werden. Weil er nicht richtig erzogen werden kann, wird er zum Außenseiter, Träumer und Phantasten. Weil er deswegen nicht arbeiten lernt, muß sich die Mutter für ihn noch als Erwachsenen abarbeiten” (Kaiser y Böning, 996).

El *periodo marginal* está marcado por el progresivo alejamiento material respecto de la madre. La primera carta que él le manda desde el pueblo, en la que le anuncia que ha decidido seguir la carrera de pintor, es simbólica. Las idas y venidas del campo a la ciudad; las relaciones con Anna y Judith; las tentativas pictóricas como aprendiz de Habersaat y, luego, Römer; la decisión de Heinrich de realizar una “estancia en la Escuela de Arte” en Múnich; el viaje a Múnich, que emprende a los dieciocho años, y la estadía allí (de un lustro), en la que aprende a trabajar para paliar el hambre; y, finalmente, la llegada al castillo del conde, en el que tiene lugar el último fracaso amoroso del héroe (con Dorothea Schönfund) son los hitos sobresalientes de la *condición anormal*. La salida material del hogar (en este caso, el viaje a Múnich) es, en el interior ya del periodo liminal, un resultado del desarrollo de la oposición entre la vocación disruptiva y el mandato paterno. Es lícito, por ello, preguntarse aquí: ¿por qué se va Heinrich del hogar, si su vocación no está en contradicción con un mandato paterno manifiesto –ya que el padre está muerto? Las razones son al menos tres: la estrechez⁵⁶⁰ de la vida junto a la madre (pensemos también en *Pankraz, der Schmoller*), que impone –aunque más no sea de forma muy velada– su *mandato*, la idealización literaria de Alemania –y su correlato, el menosprecio de las condiciones de vida en Suiza, consideradas asfixiantes (Rühle: 1969: 20; Bönning y Kaiser, 1985: 914)– y las fabulaciones respecto de su propio futuro como artista.⁵⁶¹ En esto, la decisión de Heinrich Lee no se aleja mucho, por su motivación, de la de Wilhelm Meister.

En el paso del periodo liminal a la *condición normal final* (ca. en los últimos tres capítulos –14, 15 y 16– del libro cuarto) también hay –como en el caso del ingreso a esta– un efecto de suavización respecto de lo abrupto del pasaje en, por ejemplo, los *Lehrjahre*. Esto se da así por las siguientes tres razones: a) Heinrich, a diferencia de Wilhelm Meister, no tiene éxito en su carrera artística, por lo que su renuncia no es tan difícil como en el caso del héroe del *Meister*; b) no vive un verdadero proceso de exploración erótico-sexual, por lo que al final no tiene pasiones que refrenar; y, en íntima relación con esto último, c) tiene pensamientos maduros o, más aún, resignados, en pleno periodo marginal (nada más alejado de la rebeldía de Wilhelm Meister). Tras el episodio con Römer, por ejemplo, Judith lo sentencia a no olvidar el mal

⁵⁶⁰ No coincidimos con análisis comparativos como el de Seidler, quien sostiene que “Wilhelms Weg endet dort, von wo Kellers und Stifters Romangestalten ausgehen: einem fest umrissenen und wirksamen Lebensraum, den das Elternhaus für Wilhelm nicht bildet” (1961: 149).

⁵⁶¹ Muy distintas habían sido, por cierto, las motivaciones del viaje formativo del viejo Lee, que dejara a los suyos “cuando era un muchacho de catorce” para, “pobre y sin nada”, “ganarse el aprendizaje en casa de su maestro con largas horas de trabajo” [“[Er war] als ein vierzehnjähriger Knabe, arm und bloß aus dem Dorfe gewandert [...], [und mußte] hierauf bei seinem Meister die Lehrzeit durch lange Arbeit abverdienen”] (I, 2; trad.: 60; al.: 20).

cometido⁵⁶² y agrega, significativamente: “¡Ahora eres adulto!” (trad.: 482).⁵⁶³ La conciencia de la propia culpabilidad es aludida como índice del ingreso a lo que nosotros llamamos T₂. Lo llamativo, en todo caso, es que esto ocurre durante el periodo liminal, y en una subetapa relativamente temprana.

En cualquier caso, más allá de esto, son los *consejos del conde*, relativos a hacer la carrera de funcionario (IV, 14), los que inducen a Heinrich a ingresar definitivamente a la condición normal final. El protagonista vuelve a su casa a la edad de veintiséis años (simbólicamente, la misma que tenía su padre cuando volvió al pueblo natal tras sus años de aprendizaje), y hace lo que aquel le propone: lleva a cabo algunos estudios, pero “no para distinguirme, sino simplemente lo que fuera estrictamente necesario para prepararme para la administración de un negocio tranquilo y sin pretensiones” (IV, 15; trad.: 925).⁵⁶⁴ Es fundamental –por más que esté narrado por medio de un *resumen* que, en pocas páginas, cubre unos veinte años de la vida del héroe, entre los veintiocho y los cuarenta y ocho años de edad– el hecho de que, tras esto, Heinrich trabaja, al final, como *funcionario público* (en la jurisdicción dentro de la que está el pueblo natal de su madre), ya que supone algo nuevo respecto de la primera versión de la novela, en la que muere de culpa. El trabajo responsable es lo que lo salva, esta vez, del suicidio. Lo nuevo es así una capacidad de *renuncia* inaudita para el Heinrich de la primera versión. La renuncia es, cabe aclarar, de signo negativo, por lo que conviene hablar de *resignación*: el *casamiento sui generis* con Judith, que excluye la sexualidad y que es asimilable, por ejemplo, al “casamiento” de Pankraz con su hermana y su madre (en *Pankraz, der Schmoller*), en nada modifica el signo de la renuncia: se trata de una vida a la que se le sustrae la “dicha completa y absoluta” (IV, 16; trad.: 943).⁵⁶⁵

7.2. La relación del héroe con la objetividad

7.2.1. Mandato paterno y vocación disruptiva

⁵⁶² Hablan de “renunciar para siempre [...] al olvido de una maldad” [“[F]ür immer auf das Vergessen einer Uebelthat zu verzichten”] (III, 6; trad.: 481; al.: 436).

⁵⁶³ “Du bist jetzt erwachsen” (al.: 436).

⁵⁶⁴ “So nahm ich doch einige Studien vor, wie der Graf sie mir angerathen, nicht um mich hervorzuthun, sondern lediglich so viel nöthig war, mich für die Verwaltung eines anspruchslosen und stillen Amtes” (al.: 844).

⁵⁶⁵ El pasaje completo es como sigue: “Ich begann zu fühlen und zu verstehen, was sie [i. e. Judith] bewegte; sie mochte zu viel von der Welt gesehen und geschmeckt haben, um einem vollen und ganzen Glücke zu vertrauen” (al.: 861)

7.2.1.1. La familia: el *padre muerto* y la *madre negativa*

7.2.1.1.1. El viejo Lee

El ideal normativo

¿Representa el padre un *ideal normativo* inalcanzable para su único hijo? En apariencia, sí. Se alude a sus duros, pero bien aprovechados años de aprendizaje, tras los cuales “se movía con noble porte por las calles”, “con el aspecto de un caballero formal” (I, 2; trad.: 59s.).⁵⁶⁶ La historia de vida del padre de Heinrich es la de un hombre de orígenes campesinos cuya “formación autodidacta” le permite “pasar de la artesanía a la industria, y, con ello, a una clase social de mejores recursos” (Selbmann, 1994: 128; Hernández, 2002: 31), así como disfrutar “gracias a su esfuerzo [...] y su bondad, [de] un naciente bienestar económico y una reputación” (Plumpe, 1996: 578). El viejo Lee es, además, partidario del liberalismo políticamente activo y un hombre comprometido con la satisfacción de los anhelos espirituales relativos al arte y la cultura (Sautermeister, 1990: 84). “En la universalidad de sus intereses”, afirma Plumpe al respecto, “en la conjunción de sentido artístico y ética de trabajo, de impulsos internos y éxito externo, el viejo concepto de *formación* parece adquirir de nuevo una forma concreta y realizable” (Plumpe, 1996: 578). Es una formación, por otro lado, que excede los límites del individuo: es “solo sobre la base del trabajo en el círculo de la asociación gremial [que resultan] funcionales los esfuerzos formativos sociales del Maestro Lee”; “formación quiere decir aquí [...] trabajo formativo práctico en el seno del pueblo” (Selbmann, 1994: 128s.).⁵⁶⁷ Muchos críticos han estudiado el desarrollo del héroe, en virtud de lo dicho en el párrafo anterior, a partir de las dificultades que este tiene para acercarse a este ideal de *formación* encarnado en la figura del padre (Selbmann, 1994: 128; Hernández, 2002: 31). *Es de notar aquí, con todo, que el padre de Heinrich Lee es una figura compleja, al grado que puede afirmarse también lo contrario de lo anterior: es decir, que no es un modelo a imitar, que es un padre negativo.*

⁵⁶⁶ “Dieser Mann bewegte sich mit einem edeln Anstande in den Gassen des Dorfes”, “als ein förmlicher Herr” (al.: 20).

⁵⁶⁷ Sautermeister refiere, por su parte, a una “sozialer Erziehungswille” (Sautermeister, 1990: 84). Salmerón es, también, unidimensional en su comprensión de la figura del viejo Lee: “En el progenitor de Heinrich Lee se aunaban lo bello y lo útil: los intereses y la fantasía, el capital y el arte, el sentido de la realidad y la transformación de la misma, la dimensión personal y la social” (2002: 149). Hay que destacar, por otro lado, que la praxis vital del padre y su círculo –su idea humanista e ilustrada de que la formación del espíritu individual constituía al mismo tiempo un mejoramiento social en la medida en que suponía una lucha en contra de los elementos retrógrados del antiguo régimen feudal aristocrático– los identifica, en un sentido histórico, con la burguesía liberal de comienzos del siglo diecinueve.

El incumplimiento del deber paterno

El padre de Heinrich Lee no es un modelo a imitar. En primer lugar hay que tener en cuenta, para sostener esto, que muere muy joven,⁵⁶⁸ como un personaje romántico: en los *Bildungsromane*, morirse joven solo puede ser síntoma de un fracaso en términos de formación (pensemos en Anna y el Heinrich de la primera versión del *Grüner Heinrich*, o en Mignon y Aurelia en el *Meister*). En segundo lugar: a diferencia del padre de Wilhelm Meister, el viejo Lee deja a su familia en una difícil situación económica (v. I, 3).⁵⁶⁹ En este segundo sentido, se trata de un padre de familia que no ha cumplido con su función de asegurar el futuro material de los suyos. Más bien, como Balthazar Claës,⁵⁷⁰ el viejo Lee aparece como un padre que abandona sus deberes familiares: así como Claës se entrega a la alquimia (a la manera del padre de Nathanael en *Der Sandmann*),⁵⁷¹ el viejo Lee, que subordina lo familiar-privado a la transformación social, se reúne incluso los domingos por la mañana con sus colegas para leer (y, a veces, representar) obras de Schiller (I, 2). En esto el viejo Lee no puede ser más diferente del viejo Meister: en los primeros libros del *Wilhelm Meister*, como ya vimos, la madre del héroe le comunica a su hijo que aquel quiere prohibirle las visitas al teatro, y que le pregunta constantemente “¿qué utilidad tiene?” y “¿cómo se puede perder así el tiempo?”, por lo que le ruega a su primogénito que al menos modere su pasión por el teatro, ya que “tu padre quiere compañía por la noche y cree que

⁵⁶⁸ “Hacía cálculos, especulaba, cerraba contratos, recorría todo el país para procurar compras, estaba en el mismo momento arriba de todo en los andamios y debajo de todo en las bóvedas [...]. Al final murió de repente, siendo todavía un hombre joven y floreciente, a una edad en la que otros comienzan el trabajo de su vida, en medio de sus proyectos y esperanzas, y sin ver nacer la nueva época que, con ansia, aguardaba confiado junto con sus amigos” [“Er rechnete, spekulierte, schloß Verträge [...] und statt dann zu ruhen, hielt er am Abend in irgendeinem Verein einen lebhaften Vortrag oder war in später Nacht ganz umgewandelt auf den Brettern, leidenschaftlich erregt, mit hohem Idealen in einem mühsamen Ringen begriffen, welches ihn noch weit mehr anstrengen mußte als die Tagesarbeit. Das Ende war, daß er plötzlich dahinstarb, als ein junger, blühender Mann, in einem Alter, wo andere ihre Lebensarbeit erst beginnen, mitten in seinen Entwürfen und Hoffnungen, und ohne die neue Zeit aufgehend zu sehen, welcher er mit seinen Freunden zuversichtlich entgegenblickte”] (I, 2; trad: 67; al.: 27).

⁵⁶⁹ En esto es idéntico a los padres de Pankraz y de Fritz Amrain en, respectivamente, *Pankraz, der Schmoller* y *Frau Regel Amrain und ihr Jüngster*.

⁵⁷⁰ En *Recherche de l' Absolu* (1834), de Balzac, una novela que inspiró a Keller para componer su novela de formación.

⁵⁷¹ En la novela de Balzac se lee que “las costumbres de aquel hombre [i.e. Baltasar Claës] debían de ser puras, su palabra era sagrada, su amistad parecía constante y su abnegación habría sido completa; solo que la voluntad con que empleaba esas buenas cualidades en provecho de la patria, el mundo o la familia siguió un rumbo fatal [...]. Aquel ciudadano, obligado a velar por la felicidad de un hogar, administrar un patrimonio, encauzar a sus hijos hacia un porvenir brillante, vivía al margen de sus deberes y afectos [...]. [Las] tiránicas preocupaciones [que lo atravesaban le habían impedido ir a misa por] trigésimo tercer domingo consecutivo” (Balzac, 1994: 36).

el teatro te dispersa” (Goethe, trad.: 89s.).⁵⁷² Es por todo esto que, en contraste, podemos pensar, para referirnos al *Grüner Heinrich*, en la *irracionalidad paterna* (*väterliche Unvernunft*) (Adamczyk, 1998: 108).⁵⁷³

Los padres muertos, ausentes o ignorantes

Los padres son determinantes para la vida de sus hijos varones. Esta es una de las premisas del *Grüner Heinrich* y, más en general, de toda la obra del autor suizo. En relación con esto, los padres kellerianos están por lo general *muertos* (un motivo autobiográfico)⁵⁷⁴ o *ausentes*, por lo que está claro que el interés reside en mostrar a qué tipo de problemas se tiene que enfrentar un niño que carece del modelo de una figura paterna. Los protagonistas masculinos de *Pankraz, der Schmoller*; *Kleider machen Leute*; *Die mißbrauchten Liebesbriefe*; *Der Schmied seines Glückes* y *Das verlorene Lachen* han perdido de niños a sus padres. *Frau Regel Amrain und ihr Jüngster* representa una variación de este motivo: el padre de Fritz ha abandonado a la familia para probar suerte en EE.UU. En *Der grüne Heinrich*, ya lo hemos visto, el héroe también es huérfano de padre. En tanto *Leitmotiv*, el motivo del *padre muerto o ausente* funciona como problematización de ciertos aspectos de la obra de Goethe: en particular, su postulación de la existencia de una *providencia inmanente al mundo* (piénsese en el final del *Faust II* o en la “Sociedad de la Torre” de *Wilhelm Meisters Lehrjahre*). Los mundos narrados de Keller son, en este sentido, *más realistas* que los goetheanos, en el sentido de que son más *contingentes* (Jauss, 1989: 47). Una de las consecuencias del kelleriano *padre muerto o ausente* es la *típica* desorientación de los jóvenes héroes (Pankraz es huraño y haragán; el verde Heinrich es vergonzoso y soñador; Jocundo Meyenthal es tímido y tiene un profundo sentimiento de minsuvalía). La otra, la *relación estrecha –y por eso mismo problemática– con la madre*. En *Der grüne Heinrich*, resta decir, se representa una tercera posibilidad del motivo del padre muerto o ausente: el *padre ignorante o inútil* (que ya aparecía en el *Anton Reiser* y en *Der Geisterseher*).

⁵⁷² “Der Vater wiederholt immer, wozu es nur nütze sei? Wie man seine Zeit nur so verderben könne?”; “[M]eine häusliche Ruhe [wird] durch deine unmäßige Leidenschaft zu diesem Vergnügen [gestört]” (al.: 362).

⁵⁷³ El padre de Anna encarna una variación del motivo de la *irracionalidad paterna*: el maestro de escuela impone su férrea voluntad sobre su hija, sin prestar atención a sus disposiciones innatas, y se convierte así, en parte, en culpable de la temprana muerte de esta.

⁵⁷⁴ El padre de Keller murió el 12 de agosto de 1824. “Aunque el pequeño Gottfried tenía entonces solo cinco años [...], encontrará [en este hecho] más tarde la causa de su desordenada y alocada juventud” (Hernández, 1996: 17).

Este es el caso en lo que respecta al *tragaserpientes*, verdadero *doble negativo* del héroe de la novela.⁵⁷⁵

El padre en la mente de su hijo

Las fuentes del conocimiento que Heinrich posee de su padre son muy indirectas. En un momento en que trata de hacerse una imagen mental de su padre, confiesa que “tan solo conseguí hacerlo a través del ojo de mi madre, tal como ella había visto en sueños al difunto” (IV, 1; trad.: 686).⁵⁷⁶ Lo que el protagonista sabe de su padre, más allá de una única excepción,⁵⁷⁷ es un producto del discurso de su madre,⁵⁷⁸ que a su vez es la representación lingüística de sus visiones oníricas (v. p. ej. I, 2; trad. ibíd.: 70). Esto habilita a pensar que lo que importa del viejo Lee en la novela no es tanto cómo fue realmente sino la función que cumple en la mente de su hijo. Aquí nos preguntamos, al respecto: ¿cómo se imagina el protagonista que habría sido su vida si hubiera contado con el consejo de un padre?⁵⁷⁹

En esta línea, Heinrich piensa que “aquel certero hombre me habría seguido guiando cada día y habría vivido en mí su segunda juventud” (I, 2; trad.: 69),⁵⁸⁰ y que los padres cercenan y contienen “con sana ironía” las inclinaciones de sus hijos a aparentar ser algo que no son, “al

⁵⁷⁵ “Crecido en lejanos lugares bajo la protección de unos *padres despreocupados e ignorantes*”, afirma el narrador acerca de este extraño personaje, “había pretendido ser pintor igual que yo y [...] había vagado por academias hasta que los bienes y los padres hubieron desaparecido. Entonces pareció habérselas arreglado aún durante muchos años con una guitarra a la espalda, en cualquier caso sin ser capaz de tocar como era debido aquel instrumento, hasta que no hacía mucho, ya un hombre envejecido, se había arrastrado hasta el pueblo y ocultado en la casita de caridad, en la que una docena de viejas, idiotas y artistas apagados de ínfima categoría moraban juntos y, de vez en cuando, gritaban y alborotaban como si estuvieran sentados en el purgatorio” [“An entfernten Orten unter dem Schutze leichtsinniger und unwissender Eltern aufgewachsen, hatte er gleich mir ein Maler werden wollen und sich [...] an den Füßen auf Akademien herumgetrieben, bis das Gut und die Eltern verschwunden waren. Dann schien er noch jahrelang mit einer Gitarre auf dem Rücken sich beholfen zu haben, ohne jedoch auf diesem Instrumente etwas Ordentliches vorbringen zu können, bis er unlängst als ein alternder Mensch in das Dorf heimgeschoben und in das Armenhäuslein gesteckt wurde, wo ein Dutzend alte Weiber, Idioten und ausgeglühte Lebenskünstler der untersten Ordnung zusammen hausten und zuweilen schrien und lärnten, als ob sie im Fegefeuer säßen”] (III, 9; trad.: 504; al.: 459).

⁵⁷⁶ “[V]ermochte es aber im Wogen der Gedanken zuletzt nur durch das Auge der Mutter, wie sie den Abgeschiedenen im Traume gesehen” (al.: 621).

⁵⁷⁷ Nos referimos al episodio de la patata germinada en el que el padre lo alza en brazos a Heinrich para enseñársela y hacerle ver así el poder de Dios (I, 2).

⁵⁷⁸ “Las largas historias de mi madre [...] me fueron llenando cada vez más de una cierta nostalgia por mi padre, al que yo no conocí” [“[S]o haben mich auch die langen Erzählungen der Mutter immer mehr mit Sehnsucht nach meinem Vater erfüllt, welchen ich nicht mehr gekannt habe”] (I, 2; trad.: 68; al.: 28).

⁵⁷⁹ Es decir que no desarrollamos la productiva idea de que hay una idealización de su padre por parte de Heinrich, lo cual lo pone en una situación de “innere Konkurrenz” (Adamczyk, 1998: 108).

⁵⁸⁰ “Jeden Tag hätte mich der treffliche Mann weiter geführt und würde seine zweite Jugend in mir verlebt haben” (al.: 29).

tiempo que, con mano firme”, le muestran el camino más sensato (I, 21; trad.: 230).⁵⁸¹ Más tarde, en el episodio del *gladiador Borghese*, en que se halla de pronto muy solo, Heinrich reflexiona acerca de un padre que corrige los deseos inmaduros de su hijo y se pregunta “cómo había sido posible que yo, sin haber dejado aún los pañales, hubiera podido imponer con tanta facilidad mi desatinada voluntad en una cosa que determinaba toda la vida” (IV, 1; trad.: 685). “[E]ntonces – prosigue– comencé a ver con claridad la evidencia de que las disputas con un padre estricto y prudente que es capaz de ver más allá del umbral de su casa, son mejor baño fortalecedor para el vigor del desarrollo juvenil que el *inerme amor materno*” (íd.).⁵⁸² Así continúa: “de haber vivido mi padre, se me habría robado la temprana libertad y se me habría sometido tal vez a una rigurosa disciplina, pero, en cambio, me habrían conducido también por camino seguro” (trad.: 686).⁵⁸³ Muy poco tiempo después, Heinrich escribe unas líneas destinadas a aconsejar a un hijo virtual acerca de la necesidad de hacer un uso saludable del dinero. Mediante estas palabras, explica, “yo me suplía el consejo de un padre sabio” (IV, 3; trad.: 707s.).⁵⁸⁴

7.2.1.1.2. Elizabeth Lee

La muerte temprana del padre es el correlato de la centralidad, única en relación con las novelas del subgénero, de la madre (las madres de Anton Reiser, Wilhelm Meister o Heinrich Drendorf son muy secundarias). Esto acerca el *Grüner Heinrich* a una novela de artista romántica como *Heinrich von Ofterdingen* y a parodias del subgénero como *Die Blechtrommel*. Lo que diferencia a la novela kelleriana de estas es que no hay una *elección consciente* del modelo materno frente al paterno. La relación con la madre se constituye más bien en *un problema formativo* en el interior de la lógica del mundo narrado y no en una opción liberadora como es el caso en las

⁵⁸¹ El pasaje completo es así: “Menschen, welche etwas Besseres und Tieferes ahnen und wünschen, werden sich, wie ich glaube, mehr und mehr aller lächerlichen Äußerlichkeiten enthalten, je mehr sie dem geahnten Wesen durch Erfahrung und That nahe treten; je weiter sie aber noch davon entfernt sind, desto mehr klammern sie sich an solche Schnörkeleien. Allein gerade diese Äußerlichkeit verhindert oft das Innere, sich rasch zu entwickeln, wenn nicht ein Mann und Vater vorhanden ist, welcher sie mit gesundem Spotte beschneidet und unterdrückt, indessen er dem aufstrebenden Sohne das Wahre mit fester Hand vorzeichnet” (al.: 189).

⁵⁸² “[Ich] wunderte [...] mich auf’s Neue, wie es überhaupt möglich gewesen sei, daß ich, noch in den Kinderschuhen stehend, meinen unberathenen Willen so leicht habe durchsetzen können in einer das ganze lange Leben bestimmenden Sache”; “Es begann mir jetzt doch unerwartet die Einsicht aufzugehen, das Ringen mit einem streng bedächtigen Vater, der über die Schwelle des Hauses hinauszublicken vermag, sei ein besseres Stahlbad für die jugendliche Werdekraft, als unbewehrte Mutterliebe” (al.: 621).

⁵⁸³ “[U]nd es wallte mir augenblicklich heiß bis unter die Haarwurzeln hinauf, als ich mir rasch vergegenwärtigte, wie ich durch das Leben des Vaters der frühen Freiheit beraubt, vielleicht gewaltsamer Zucht unterworfen, aber dafür auch auf gesicherte Wege geführt worden wäre” (al.: 621).

⁵⁸⁴ “[Mit] diese[n] großen Worte, [ersetzte] ich mir den Rath eines weisen Vaters” (al.: 642).

novelas de, respectivamente, Novalis y Grass. Las madres de los relatos de Keller son, en general, negativas (Regula Amrain y la señora de Meyenthal son dos excepciones) en dos sentidos: son incapaces, por un lado, de suplantar al padre muerto en el rol de educar al niño varón y, por otro, tienen con este una relación de intimidad que genera distintos *sentimientos de minusvalía* vinculados a la *culpabilidad*,⁵⁸⁵ la *timidez* y la *falta de autoestima*. *Der grüne Heinrich* no se aleja en este aspecto de lo que constituye la norma en las novelas cortas: en efecto, la existencia de esta *intimidad* y de estos *sentimientos de minusvalía* es en este caso tan grave, que conduce incluso a la anulación de la vida sexual del héroe.⁵⁸⁶

La falta de consejo: laxa oposición a la vocación de Heinrich

La señora Lee intenta ocupar el lugar que su marido muerto ha dejado vacío, pero revela su completa incapacidad para hacerlo. La madre se opone, en el fondo, a la inclinación artística de Heinrich, pero es *inepta en términos formativos*: no es capaz de aconsejar a su hijo, como hace por ejemplo el viejo Meister con el suyo, aun a la distancia. La ceguera educativa de la madre queda en evidencia en el episodio en que quiere introducir los rezos antes de las comidas. Heinrich se queda callado cuando ella le pide repetirlo. “¿Por qué no quieres rezar? ¿Te da vergüenza?”, inquiriere. Heinrich no se anima a confesar que sí: pero, aclara, no era vergüenza ante ella, sino “vergüenza de mí mismo; no podía oírme hablar a mí mismo”. La madre, lejos de entenderlo, le saca el plato de comida advirtiéndole que si no reza no podrá comer. Ella simula seguir comiendo en silencio ante la mirada de su hijo (I, 4; trad.: 83s.).⁵⁸⁷ Tras el último desayuno, el día en que Heinrich parte rumbo a Múnich, por su parte, la madre, comenta el narrador, “buscaba palabras para hacerme las últimas advertencias que, por lo general, corresponden a un padre”. Mas es en vano: “como no conocía el mundo”, explica Heinrich “y, sin embargo, sentía bien que había algo que no cuadraba del todo en mis historias y en mis esperanzas sin que pudiera demostrar en qué consistía, se limitó finalmente al breve consejo de

⁵⁸⁵ El tema de la culpa por la falta de padre y la relación de intimidad con la madre es central en la evolución de Heinrich. Muschg se pregunta, en este sentido: “Gottfried Keller ha perdido a su padre a la edad de cinco años; ¿es posible que no se sintiera culpable de esa muerte? ¿habría sido imposible por el sólo hecho de que aún no se había inventado un nombre para el complejo de Edipo?” (Muschg, 1980: 22).

⁵⁸⁶ Estudiamos este aspecto particular en el subcapítulo 7.2.2., en particular al referirnos, por un lado, al vínculo entre Heinrich y Judith y, por otro, a la incidencia negativa de la madre en lo que respecta a los episodios de Agnes y Hulda.

⁵⁸⁷ “Warum willst Du nicht beten? Schämst Du Dich?”; “Es war Scham vor mir selber; ich konnte mich selbst nicht sprechen hören” (al.: 43s.).

que no debía olvidarme de Dios” (III, 10; trad.: 542s.).⁵⁸⁸ En estos episodios, como en muchos otros,⁵⁸⁹ queda claro que el “método” educativo de la señora Lee está basado en la inexperta improvisación y, en el mejor de los casos, en unas máximas morales-religiosas que son ajenas al funcionamiento real del mundo social (Adamczyk, 1988: 109).

Tras la expulsión de la escuela, Elizabeth Lee trata de asumir un rol activo en la inserción laboral de su hijo, de cumplir esa tarea “paterna, por lo general” (II, 1; trad.: 248).⁵⁹⁰ Más en particular, al recibir la primera carta de su hijo, en la que este le confiesa que “está decidido a ser pintor” y le pide, en vista de ello, “que viera y consultara a los distintos expertos entre nuestros conocidos” (II, 1; trad.: 245).⁵⁹¹ La respuesta que le envía a Heinrich es índice del momento de mayor oposición a su vocación: lo exhorta a pensar “de qué modo podría permanecer de forma más conveniente en el país, alimentarme con honradez, serle a ella misma un consuelo en su vejez y, sin embargo, hacer justicia a mis disposiciones naturales” (II, 1; trad. ibíd.: 251). En esto último, continúa ella, trataba de seguir los principios del padre muerto, ya que “su única tarea [era] proceder aproximadamente tal como él lo habría hecho” (íd.).⁵⁹² La tensión en que esta carta pone a Heinrich se verifica en que, como afirma, “me sentí completamente solo e indefenso con mis verdes árboles frente a la seria y fría vida del mundo y sus dirigentes” (íd.).⁵⁹³ Esta reacción da cuenta de que la carta de la madre implica el punto más alto en su oposición a la

⁵⁸⁸ “Die Mutter [suchte] nach Worten, um diejenigen letzten Ermahnungen an mich zu richten, die sonst einem Vater obliegen. Da sie aber die Welt nicht kannte, noch die Thätigkeiten und Lebensarten, denen ich entgegenging, und doch wohl fühlte, daß etwas nicht richtig sei in meinen Geschichten und Hoffnungen, ohne daß sie nachweisen konnte, worin es lag, so beschränkte sie sich schließlich auf den kurzen Zuspruch, ich solle Gott nie vergessen” (al.: 493).

⁵⁸⁹ Respecto de los almuerzos a solas entre ambos, dice el narrador: “Siempre me sentaba a la mesa solo con mi madre y ella prefería pensar en conversaciones y en divertimentos antes que en un estricto sistema educativo” [“[I]ch [saß] mit meiner Mutter immer allein bei Tische und sie [dachte] lieber auf Gespräch und Unterhaltung, als auf ein genaues Erziehungssystem”] (I, 4; trad.: 82; al.: 42). En ocasión del episodio-Meierlein, por su parte, cuando la señora Lee se entera de que su hijo ha estado dilapidando los ahorros previstos para su futuro, se limita a decirle: “¡Ahora sí que no sé qué pasará si no quieres decidirte a mejorar para siempre!” [“So weiß ich nun nicht, was werden soll, wenn Du Dich nicht fest und für immer bessern willst!”] (I, 14; trad.: 178; al.: 136s.), tras lo cual pasan varios días en los que madre e hijo casi no se hablan.

⁵⁹⁰ “[S]onst väterlichen Pflicht” (al.: 208).

⁵⁹¹ “[Ich] erklärte ihr weitläufig, daß ich nun durchaus glaubte, ein Maler werden zu müssen; und in Folge dessen bat ich sie, sich vorläufig umzusehen und mit den verschiedenen Erfahrenen unserer Bekanntschaft sich zu berathen” (al.: 205).

⁵⁹² “[Sie] ermahnte mich, meinen bestimmten Entschluß noch hinauszuschieben und eher darauf zu denken, auf welche Weise ich am füglichsten im Lande bleiben, mich redlich nähren, ihr selbst ein Trost und eine Stütze des Alters und doch meinen natürlichen Anlagen gerecht werden könne; denn daß sie je dazu helfen würde, mich gewaltsam zu einem mir widerstrebenden Lebensberufe zu bestimmen, davon sei keine Rede, da sie hierüber die Grundsätze des Vaters genugsam kenne und es ihre einzige Aufgabe wäre, annähernd so zu verfahren, wie er gethan haben würde” (al.: 210).

⁵⁹³ “Ich fühlte mich ganz allein und wehrlos mit meinen grünen Bäumen gegenüber dem ernsten kalten Weltleben und seinen Lenkern” (al.: 210).

inclinación del adolescente. Mas la debilidad materna queda en evidencia poco después: de nuevo en la ciudad, Heinrich, que se siente resignado a asumir un empleo burgués, pasa por un edificio público lleno de gente en el que tiene lugar una exposición pictórica, en donde se fascina por los paisajes. Al regresar a casa, se muestra afligido por su destino. Esto conmueve a Elizabeth Lee, que sale a dar una nueva ronda por la ciudad para contentar a su hijo. Es así como da con Habersaat, el primer maestro de arte del héroe (II, 5), con quien firma un contrato por dos años. Se inicia así la carrera artística de Heinrich, que la madre ya no podrá detener. *La oposición de la madre a la vocación pictórica del héroe se revela, al menos, como laxa, débil e insegura.*

Nada cambia a este respecto en lo que hace a la *injerencia de la madre en el periodo marginal por medio de sus cartas*. El *intercambio epistolar* entre madre e hijo delata también la incompetencia formativa de la primera. En las cartas de la madre (y en su ausencia) se puede ver, centralmente, que no sabe qué hacer con su hijo (el contraste con la *carta formativa* del viejo Meister no podía ser mayor). “Por lo general le había escrito regularmente y en un tono alegre”, explica Heinrich acerca del intercambio epistolar con su madre (IV, 3; trad.: 719). “Desde hacía algún tiempo”, con todo, “mis cartas se habían hecho más escasas y escuetas; mi madre parecía no atreverse a preguntar la razón”. Luego: “desde hacía algunos meses no había escrito nada en absoluto, y ella también se mantenía en silencio” (id.).⁵⁹⁴ La carta de la madre, traída por el hijo del patrón, llega finalmente. En ella expresa su preocupación por la situación de su hijo y le informa que ha hecho ahorros como para ayudarlo si así lo necesitara. Heinrich acepta el ofrecimiento y describe su situación en tonos idealistas –por no decir mentirosos– (IV, 3; trad.: 720; al.: 652). “Cuando mi madre hubo recibido esta carta y la hubo leído, cerró la puerta de la sala y abrió su viejo escritorio, y sacó a la luz por primera vez el tesoro de los ahorros que guardaba en sus gavetas”: se los manda enteros a su hijo (id.).⁵⁹⁵ A partir de ahora, sabemos, la madre queda en la miseria (IV, 3; trad.: 721; al.: 653s.). Mas este dinero dura poco: solo le sirve para pagar viejas deudas. Al cabo de algunas semanas, se ve obligado a recurrir nuevamente a su madre: se le ocurre entonces pedirle que “suscrib[a] un préstamo sobre la casa”, lo que, “como máximo, costaría algunos intereses”. Heinrich informa, por otro lado, que “mi madre se asustó

⁵⁹⁴ “Ich hatte ihr sonst regelmäßig und in einem heitern Tone geschrieben”; “Seit einiger Zeit waren jedoch meine Briefe seltener und einsilbiger geworden”; “die Mutter schien sich zu scheuen, nach dem Grunde zu fragen”; “Seit einigen Monaten hatte ich gar nicht mehr geschrieben, und sie hielt sich auch still” (al.: 651)

⁵⁹⁵ “Als die Mutter diesen Brief empfing und ihn gelesen hatte, schloß sie die Stubenthüre zu und ihren alten Schreibtisch auf und brachte aus dessen Fächern zum ersten Mal den Schatz ihrer Ersparnisse an’s Licht” (al.: 653).

mucho con esta carta, en cuyo lugar me esperaba a mí mismo cada día con anhelo y, aunque no con afamada fortuna, sí en un estado satisfactorio. Volvió a verlo todo demorado hacia una desconocida lejanía” (IV, 4; trad.: 730).⁵⁹⁶ De lo anterior se sigue que la actitud básica de la madre es la de la espera, y no la de la acción. No puede hacer nada para hacerle ver a su hijo lo irracional de su conducta, y llega incluso a sumirse en la miseria y poner en riesgo la propia casa por ello.

La *nota de la madre* es, finalmente, un importante elemento simbólico. Tras la muerte de la señora Lee, Heinrich descubre entre sus pertenencias, oculta en el armario de la habitación de la difunta, una nota (IV, 15), verdadera contraparte negativa de la *carta de aprendizaje* del *Wilhelm Meister* (Adamczyk, 1988: 153), en la que esta se declara culpable de no haber sido capaz de hacer algo bueno por su hijo, en el sentido de que no ha sabido actuar con la firmeza y decisión necesarias y lo ha dejado librado a sus propios caprichos. La nota, que funciona como un símbolo que condensa todo lo especificado en el párrafo anterior, es un motivo nuevo respecto de la primera versión de la novela. En términos comparativos, mitiga o incluso tendería a absolver la culpa del protagonista (Sorg, 1983: 164; Villwock, 1996: 13). Mas lo que aquí importa es lo primero: que revela, precisamente, la *ineptitud formativa de la madre*.

Relación de intimidad

La relación de intimidad patológica entre Heinrich y su madre es una consecuencia del *padre muerto* y del *carácter negativo* de Elizabeth Lee. En los mundos narrados (si tomamos en consideración *Die Leute von Seldwyla* y *Der grüne Heinrich*) de Keller, dominados por el motivo del *padre muerto o ausente* hay dos tipos básicos de madre: la *negativa*, que no logra reemplazar en su función al padre y genera un sentimiento de lástima y culpa y –en relación con esto– de inferioridad y dependencia en su hijo varón, y la *positiva*, que sí puede hacer las veces de “padre”, y logra *cortar, romper* el vínculo insano con aquel. La madre de Pankraz (*Pankraz, der Schmoller*) y la del sastre Strapinski (*Kleider machen Leute*)⁵⁹⁷ son, junto con Elizabeth Lee,

⁵⁹⁶ “[Ich] schlug [meiner Mutter] in einem Briefe [...] die Erhebung eines Anleihens auf das Haus vor. Das sei, meinte ich, eine unverfängliche ruhige Sache, welche nach gefundenem Glücksanfang durch meinen Fleiß eben so ruhig wieder ausgeglichen werde und höchstens einige Zinsen kostete”; “Die Mutter erschreckte heftig über diesen Brief, an dessen Statt sie mich selber jeden Tag sehnlich erwartete, wenn auch nicht mit rühmlichem Glück, so doch in zufriedenenem Zustande. Sie sah Alles wieder in unbekannter Ferne gerückt” (al.: 662).

⁵⁹⁷ La madre del supuesto conde polaco le ruega a su hijo “entre lágrimas” que no acepte la proposición de la rica señora (le ha propuesto irse con ella a la ciudad), “que no la abandonase y que permaneciese a su lado compartiendo su pobreza” (1922_a: 60s.). Más tarde le pide perdón, “acusándose de haber estorbado [su] felicidad” (ibíd.: 61).

ejemplos del primer tipo. Las madres de Fritz (*Frau Regel Amrain und ihr Jüngster*) y de Jocundo (*Das verlorene Lachen*), del segundo. Elizabeth Lee, podemos decir, *empuja al hijo a la introspección excesiva, y le genera culpa*. En los almuerzos y cenas, que Heinrich no disfruta a causa de que los platos de su madre “carecían de toda singularidad” (I, 4; trad.: 82),⁵⁹⁸ aquel suele estar de mal humor (igual que Pankraz). La reacción de la madre en tales casos es advertir a su hijo que “algún día se alegraría de compartir la mesa [con ella], pero ella ya no estaría con vida”. La consecuencia de esto, afirma Heinrich, es que “me hundía en reflexiones” (id.).⁵⁹⁹ En el episodio que hemos comentado más arriba, en el que la madre quiere introducir el rezo en las comidas y Heinrich se niega a hacerlo, aquella le saca el plato de comida y le jura que, si no reza, no comerá. Ella simula, entonces, seguir comiendo en silencio ante la mirada de su hijo “y entre nosotros surgió una especie de tensión sombría como yo jamás había sentido” (I, 4; trad.: 84).⁶⁰⁰

La incompetencia formativa de la madre tiene, ya aquí, dos consecuencias ostensibles: vuelve a su hijo “hacia dentro”, e instaura un tipo de vínculo basado en *la culpa del hijo por no satisfacer a la madre*. El componente *edípico, mítico* de la relación, muy velado, no deja de estar presente *ab initio*. El miedo, el silencio, y la culpa del hijo en su relación con la madre reaparecen en ocasión del desfile militar juvenil en el cantón vecino, en el que Heinrich saca una moneda del cofrecillo que contiene el dinero destinado para su propio futuro. “Ahora”, anota el narrador en relación con esto, “tenía una extraña sensación que me intimidaba y me dejaba sin palabras ante mi madre” (I, 13; trad.: 163).⁶⁰¹ Se trata, de nuevo, de la culpa de no poder ser el hijo responsable y “adulto” que su madre requiere. Esto se refuerza durante el verano en que Heinrich –que tiene doce años– derrocha todo su dinero y se endeuda con Meierlein. La madre, al enterarse, le dice, como ya hemos mostrado, en otro contexto, que “[a]hora sí que no sé qué pasará si no quieres decidirte a mejorar para siempre!” Los días siguientes (justo comienza una semana de vacaciones), la relación de Heinrich con la madre se torna nueva, dolorosa: se refiere a comidas en silencio, de reflexión y preocupación (I, 14; trad.: 178).⁶⁰²

La mañana en que Heinrich parte rumbo a Múnich, su madre hace un desayuno más abundante que de costumbre. Le explica a su hijo que lo ha hecho así para que, por un lado, este

⁵⁹⁸ “Die Speisen meiner Mutter [...] ermangelten, so zu sagen, aller und jeder Besonderheit” (al.: 42).

⁵⁹⁹ “[Sie] stellte mir hauptsächlich vor, [...] wie ich vielleicht eines Tages froh sein würde, an ihrem Tische zu sitzen und zu essen; dann werde sie aber nicht mehr da sein”; “[Ich] versank in Nachdenken” (al.: 42).

⁶⁰⁰ “[U]nd es trat eine Art düsterer Spannung zwischen uns ein, wie ich sie noch nie gefühlt hatte” (al.: 44).

⁶⁰¹ “[Ich] befand mich [...] nun in einer sonderbaren Stimmung, die mich scheu und wortkarg gegen die Mutter werden ließ” (al.: 123).

⁶⁰² “So weiß ich nun nicht, was werden soll, wenn Du Dich nicht fest und für immer bessern willst!” (al.: 136s.).

no tuviera hambre durante las próximas horas y, por otro, ella misma no tuviera que cocinarse sola. Así afirma Heinrich: “mientras decía esto [último] de paso, me sentí muy confuso y quise replicar que no necesitaba hacerlo si no quería que me llevara conmigo una triste imagen. Solo que no pronuncié ni una palabra,⁶⁰³ no acostumbrado a decir tales cosas” (III, 10; trad.: 542).⁶⁰⁴ La imagen queda grabada en la memoria del hijo. Más adelante, tras la fiesta de carnaval, en la residencia de campo de Rosalía, el héroe piensa, en efecto, “con bastante seriedad” en su madre, “en la mujer que seguía sentada en su silenciosa sala; me acercaba ya a los veintidós años y aún no había podido rendirle cuentas claras sobre el estado de mis expectativas terrenales” (III; 14; trad.: 617).⁶⁰⁵ El terror a convertirse en una carga para la madre –la culpa por no poder convertirse en un hombre autónomo– está presente incluso en los sueños de Heinrich: tras el duelo con Lys, el héroe sueña “que había matado al amigo de un pinchazo, pero que yo sangraba en lugar de él y que mi madre me vendaba llorando” (III, 14; trad.: 660).⁶⁰⁶ Más adelante, en un momento de necesidad material grave, Heinrich llega a pensar que “mi madre podría intuir mi situación y preocuparse por ello” (IV, 3; trad.: 719).⁶⁰⁷ Le concede a la señora Lee, pues, poderes sobrenaturales. El narrador recrea en este punto una escena en la que la madre le envía lo último que le queda, y, en una suerte de paso a la eternidad de la culpa (que se verifica en el cambio al presente), confiesa que “así sigo viéndola ahora” (IV, 3; trad.: 720s.).⁶⁰⁸

⁶⁰³ Böning y Kaiser interpretan la “herrschende Sprachlosigkeit” entre madre e hijo como índice del profundo e indisoluble lazo que los une (1985: 992).

⁶⁰⁴ “Als sie das beiläufig sagte, ward ich ganz betreten und wollte erwidern, sie müsse das ja nicht thun, wenn ich nicht eine traurige Vorstellung mit mir nehmen sollte” (al.: 493).

⁶⁰⁵ “Dennoch dachte ich mit ziemlichem Ernste an die Frau in der stillen Stube; schon ging ich in meinem zweiundzwanzigsten Jahre und noch hatte ich ihr keine klare Rechenschaft ablegen können über den Stand meiner irdischen Aussichten” (al.: 558). En la primera versión, por su parte, Heinrich se encuentra el en carro que lo conduce de su ciudad natal a Alemania, y piensa qué podría estar haciendo su madre en ese instante. Así se lee: “er sah seine Mutter einsam umhergehen, ihr Abendbrot bereitend, dann aber kummervoll am Tische vor dem Ungenossenenen dasitzen” (Keller, 1985: 34). En ese instante, Heinrich experimenta “eine plötzliche Angst” (id.) ante la idea de no volver a entrar en su casa nunca más.

⁶⁰⁶ “[Ich] träumte mir, ich hätte den Freund tot gestochen, blutete aber statt seiner selbst und werde von meiner weinenden Mutter verbunden” (al.: 596).

⁶⁰⁷ “[D]aß die Mutter meine Lage ahnen und sich darüber bekümmern könnte” (al.: 651).

⁶⁰⁸ “So sehe ich sie jetzt noch” (al.: 654). El sentimiento de culpa se actualiza en la mente de Heinrich por las cartas y el recuerdo. En esto, el héroe no se diferencia del autor: en una carta que le manda a su madre desde Berlín, el 12 de junio de 1852, Keller le comenta que está preocupado porque se había enterado, por medio de un amigo, de que ella se quedaba todos los días en la casa esperando la llegada de su único hijo varón, y la aconseja en los siguientes términos: “So sehr ich mich wieder einmal nach unserer alten Stube zurücksehne, so muß ich doch leider noch einmal absagen und melden, daß Du immerhin nach Glattfelden oder Eglisau oder wohin Du eingeladen bist, gehen sollst, denn meine Heimkehr ist noch nicht möglich, indem meine Affären noch nicht so stehen, daß ich zu Hause meine Schulden bezahlen und etwas in die Haushaltung liefern könnte” (Keller, 1963: 1127). Esta preocupación por el daño que él mismo pudiera estarle causando a su madre por su inmadurez es recurrente en *Der grüne Heinrich*. En la *Erste Fassung* se alude esto mismo: “Er [sah] nun, als er sich in den Wagen zurücklehnend die Augen schloß, die

El campo simbólico del hilar y del tejer (spinnen). El motivo del *tejer e hilar* alude en la novela a la indisolubilidad del vínculo madre-hijo. Resulta significativo que, en *Anton Reiser*, como ya tuvimos ocasión de mostrar, el héroe también tenga una relación de intimidad con su madre. No es menor, en este contexto, que el narrador psicológico de la novela de Moritz use allí el participio del verbo *verweben*, más específicamente, en el episodio en que la madre de Reiser cae gravemente enferma (Moritz, trad.: 115; al.: 172). Anton Reiser y Heinrich Lee están emparentados, en este sentido. En el *Grüner Heinrich* son importantes los sueños de regreso al hogar, en los que la madre espera a su hijo sentada junto a la rueca, precisamente, a la manera de Penélope, como si esperara a su esposo, *tejiendo* (v. IV, 6 y 7).⁶⁰⁹ El acto de *tejer e hilar* se constituye en aquello que identifica al héroe con su madre. Esto se evidencia muy en particular en el episodio en el que Heinrich pinta su “garabato”.

La madre, de un lado, espera a su hijo tejiendo, y Heinrich pinta un cuadro (el “garabato” [Kritzelei]), al que cubre con “una infinita *maraña* de trazos de pluma [...] que yo continuaba *tejiendo* día a día entre perdidas meditaciones [...], hasta que la confusión, como una enorme *telaraña* gris, cubrió la mayor parte de la superficie” (III, 15; trad.: 673).⁶¹⁰ Es decir que madre e hijo (la primera literal y el segundo figurativamente) *tejen e hilan*. El contraste entre Heinrich y Erikson es importante aquí: Erikson le comenta, tras ver el cuadro, que él, en cambio, se alejará del arte para “llevar una vida de provecho”. Pero hace algo más: rompe el garabato con “enérgico movimiento” (trad.: 679).⁶¹¹ Erikson consigue, al final, empleo como timonel de un barco, y se hace a la mar (v. en particular la *Erste Fassung*, IV, 14; al.: 876). En esto se delata una contraposición –central en la novela– entre dos polos que remite a la *Odisea* homérica: la de

mütterliche Wohnstube mit allen ihren Gegenständen, er sah seine Mutter einsam umher gehen, ihr Abendbrot bereidend, dann aber kummervoll am Tische vor dem Ungenossenenen dasitzen. Er sah sie darauf einen Band eines großen Andachtswerkes, fast ihre ganze Bibliothek, nehmen und eine geraume Zeit hineinblicken, ohne zu lesen; endlich ergriff sie die stille Lampe und ging langsam nach dem Alkoven, hinter dessen schneeweißen Vorhängen Heinrichs Wiege gestanden hatte. Hier mußte er den Mantel ein wenig vor sein Gesicht drücken, es war ihm, als ob er schon Jahre lang und tausend Stunden weit in der Ferne gelebt hätte und es befahl ihn eine plötzliche Angst, daß er die Stube nie mehr betreten dürfe” (I, 2; al.: 34).

⁶⁰⁹ Cf, en la *Erste Fassung*, IV, 7; al.: 767s.

⁶¹⁰ El subrayado es nuestro. El pasaje completo es como sigue: “[K]aum hatte ich eine halbe Stunde gezeichnet und ein par Äste mit dem einförmigen Nadelwerke bekleidet, so versank ich in eine tiefe Zerstreung und strichelte gedankenlos daneben, wie wenn man die Feder probiert. An diese Kritzelei setzte sich nach und nach ein unendliches Gewebe von Federstrichen, welches ich jeden Tag in verlorenem Hinbrüten weiterspann, so oft ich zur Arbeit anheben wollte, bis das Unwesen wie ein ungeheures graues Spinnennetz den größten Theil der Fläche bedeckte” (al.: 609).

⁶¹¹ “[Ein] wohlengewandt[e] Leben”; “[Er] stieß [...] die Faust durch das Papier und riß es kreuz und quer auseinander” (al.: 614).

la *Spinnwebe* (Penélope, como arquetipo de lo femenino) *versus* el del *Schiffahrt* (Odiseo como arquetipo de lo masculino). En otros términos: la quietud y el viaje.

El gesto de Erikson es una advertencia para su amigo: acerca del peligro de no madurar y quedar ligado patológicamente al mundo materno (Kayser, 1985: 998). Los consejos de Erikson en la *Erste Fassung* también apuntan en este sentido.⁶¹² Hay en este punto una identidad funcional entre Erikson y, por ejemplo, Regula Amrain (*Frau Regel Amrain und ihr Jüngster*). En el episodio del casamiento, Fritz asiste con el mejor vestido de su madre (1947: 126), lo cual funciona como símbolo del peligro de quedar ligado al mundo materno. La vergüenza que siente Fritz en el camino al ayuntamiento, “con los ojos clavados en el suelo como una tímida doncella” (ibíd.: 128) alude precisamente al no poder relacionarse adecuadamente con la sociedad. Regula termina por hacerlo trizas (ibíd.: 131), en una advertencia hacia su hijo que recuerda aquel “enérgico movimiento” con el cual el activo Erikson destruye el garabato del héroe.

7.2.1.1.3. El desquicio de la familia

“Die Familie ist es, die unsern Zeiten not tut”, afirma von Risach el día del casamiento entre Heinrich y Natalie (*Der Nachsommer*; Stifter, 2005: 773). La misma máxima rige para *Der grüne Heinrich*. En este caso, la falta de padre, y la imposibilidad de la madre para “suplantarlo” imponen una relación patológica entre la madre y el hijo, lo cual no es sino expresión de un orden familiar desquiciado. El narrador heterodiegético en la primera versión, y el propio Heinrich en la segunda, llegan a reconocerlo.⁶¹³ Esta es la clave de la novela. Explica, en primer lugar, la elección vocacional errada. En otros términos, “die ausgleichende Funktion einer intakten bürgerlichen Familie zur Korrektur extremer Abweichungen des individuellen Lebensweges wird [...] Heinrich in seiner verfehlten Künstlerlaufbahn abgehen” (Selbmann, 1994: 126). Sirve para entender, en segundo lugar, ora el suicidio del héroe (en la primera

⁶¹² Le dice Erikson a Heinrich: “Dein Gekritzel da auf dem Rahmen zeigt mir, daß Du Dich übel befindest und nicht mit Dir einig bist; sieh, wie Du aus der verfluchten Spinnwebe herauskommst, die Du da angelegt hast, und wenn Du Dich mit dem Ding, mit der Kunst oder deren Richtung irgend getäuscht fändest, so besinne Dich nicht lange und stelle die Segel anders! Ich bin im gleichen Falle und muß erst jetzt sehen, wie ich noch etwas Tüchtiges hantieren werde, daß einige nützliche Bewegung von mir ausgeht!” (1985: 660s.).

⁶¹³ En la *Erste Fassung*, se lee: “[Heinrich] konnte sich nicht enthalten, jene Familien bitterlich zu beneiden, welche Vater, Mutter und eine hübsche runde Zahl Geschwister [...] in sich vereinigen, wo [...] über jedes außerordentliche Ereignis ein behaglicher Familienrat abgehalten wird, und selbst bei einem Todesfalle verteilt sich der Schmerz in kleinere Lasten auf die zahlreichen Häupter, so daß oft wenige Wochen hinreichen, denselben in ein fast angenehmvollmütiges Erinnern zu verwandeln. Wie verschieden dagegen war seine eigene Lage! Das ganze Gewicht ruhte auf zwei einzigen Seelen; wurden die auseinandergerissen, so kannte jede die Einsamkeit der anderen und der Trennungsschmerz wurde so verdoppelt” (1985: 34).

versión), ora la falta de ideales propia de su resignación final (en la segunda). Tal es lo que declara el mismo Keller, desde Berlín, en su famosa carta al editor Vieweg (del 3/5/1850): “Die Moral meines Buches ist daß derjenige, dem es nicht gelingt, die Verhältnisse seiner Person und seiner Familie im Gleichgewicht zu erhalten, auch unfähig sei, im staatlichen Leben eine wirksame und ehrenvolle Stellung einzunehmen” (Keller, 1953: 19). En esta misma misiva, el autor asocia la muerte del héroe en la primera versión del *Der grüne Heinrich* con su “zerstörtes Familienleben” (Keller, 1953: 20). En la lógica kelleriana, así pues, *la formación no puede ser positiva si el niño se cría y desarrolla en el marco de una familia incompleta*.

7.2.1.2. “Quiero ser pintor”

7.2.1.2.1. La vocación y su relación con la subjetividad patológica

Fantasía, imaginación y vocación pictórica

La inclinación por la pintura funciona, en tanto estrategia compensatoria o de huida, de forma análoga a la fantasía y la imaginación: es una manifestación de estas. El traje verde que usa Heinrich Lee es signo de su condición alienada respecto de la comunidad: él es un *outsider*, y el modo en que se viste lo expresa. El color verde es, más precisamente, ambiguo: es lo que lo une al padre (el único recuerdo que tiene del mismo es cuando, con su traje verde “me alzó en sus brazos y me mostró una patata germinada” [I, 2; trad.: 68]),⁶¹⁴ pero representa, asimismo, el estigma de la existencia extraña y de la inmadurez (Böning y Kaiser, 1985: 999). La falta de padre (y la madre negativa) es el punto de partida. La oscilación entre *imaginación y fantasía*, que constituye el rasgo básico del carácter de Heinrich,⁶¹⁵ funciona, en general, como compensación respecto de este hecho. Pero también respecto de las deficiencias sociales del *milieu* en el que crece (Pascal, 1956: 38). Las tardes que el pequeño Heinrich pasa mirando desde

⁶¹⁴ El pasaje completo es así: “Meine deutlichste Erinnerung an ihn fällt sonderbarer Weise um ein volles Jahr vor seinen Tod zurück, auf einen einzelnen schönen Augenblick, wo er an einem Sonntag Abend auf dem Felde mich auf den Armen trug, eine Kartoffelstaude aus der Erde zog und mir die anschwellenden Knollen zeigte, schon bestrebt, Erkenntniß und Dankbarkeit gegen den Schöpfer in mir zu erwecken” (al.: 28). Cf., además: “La ropa que me dieron por aquel entonces era verde, pues mi madre me había cortado un traje de los trozos del uniforme de mi padre, uno para el domingo y otro para los días de diario”. [...] [d]e modo que debido al invariable color enseguida me pusieron y llevé en nuestra ciudad el mote de *Enrique el verde*” [“Die Kleidung, welche ich damals erhielt, war grün, da meine Mutter aus den Uniformstücken des Vaters eine Tracht für mich schneiden ließ, für den Sonntag einen Anzug und für die Werkstage einen. [...] so daß ich von der unveränderlichen Farbe schon früh den Namen ‚grüner Heinrich‘ erhielt und in unserer Stadt trug”] (I, 9; trad.: 125; al.: 86).

⁶¹⁵ “Das *Schweben zwischen Phantasie und Wirklichkeit*, zwischen innerer Abschauung und Naturwahrheit, zwischen Bild und lebendigem Dasein ist ein Grundzug von Heinrichs Wesen. Seine Neigung zum Träumen wird zur Gewohnheit, darauf zur Natur und schließlich zum Schicksal” (Meier, 1977: 28).

la ventana del último piso de la casa materna y las elucubraciones fantásticas que esto suscita en su mente, las ensoñaciones en casa de la señora Margret, las mentiras en la escuela, la representación de *Faust* en la que el héroe participa en calidad de macaco: todos estos episodios de la infancia del verde Heinrich, que tienen en común el hecho de estar organizados en torno a la doble pregunta “¿Qué es sueño y qué es realidad?” (Pascal, 1956: 38), son determinantes porque delatan que la fantasía y la imaginación cumplen, dicho sea nuevamente, un rol compensatorio en vista de la extrañeza del héroe respecto del mundo real concreto. El *milieu*, “die ‘äußere Wirklichkeit’”, en efecto, “[trägt auch] Verantwortung für die Eigenart der Phantasie des Helden” (Sautermeister, 1990: 120). La motivación de la vocación y del viaje de Heinrich a Alemania se explica, de hecho, por *la realidad exterior*. La *irresponsabilidad* del héroe es consecuencia de la “estrechez” de su patria, de su comunidad, en la que Heinrich se siente constreñido.⁶¹⁶ Es más: la sociedad representada en *Der grüne Heinrich* en la infancia del héroe es “noch eng, begrenzt und auf eine heute peinlich erscheinende Weise aufeinander aufmerksam”. Es “eine Gesellschaft von Wächtern” (Rühle, 1969, 20). El estrecho sentido burgués de la moral imperante en la sociedad suiza retratada por Keller se verifica del modo más claro en el capítulo “*Kinderverbrechen*”.

Heinrich –que tiene en este punto siete años de edad– se encuentra jugando en su casa y, de repente, dice una palabra grosera, cuyo significado, aclara el narrador, desconocía y que seguramente habría oído en la calle. La mala palabra es oída por la madre de Heinrich y por una mujer que en ese momento se encontraba en la casa, que le pregunta de dónde la ha sacado. Al presentir que había algo malo en lo que había dicho, el pequeño Heinrich responde con los nombres de cuatro compañeros de escuela mayores a los que no conocía. La consecuencia de todo esto es que a los pocos días se erige una especie de tribunal en la escuela, presidido por el maestro y el encargado de las clases de religión y en el cual también se encuentran los jóvenes acusados injustamente por el pequeño Heinrich. El narrador habla de su “*Verwunderung*” (utiliza la misma palabra que había elegido para referirse a la pregunta inquisidora de la mujer pocos

⁶¹⁶ Respecto de esto, resulta de interés recordar que hay un primer boceto de la novela, que data de 1846, en el que se puede ver la idea de Keller consistente en insertar en una comunidad cerrada y estrecha un héroe novelesco destinado de forma trágica a la búsqueda. En este boceto se describe una pequeña comunidad. La imagen es la siguiente: una decena de casas se hallan desperdigadas en una extensión de tierra: “Und aus jedem dieser Häuser steigt eine stille Rauchsäule empor zum blauen Himmel, aus den großen und stattlichen eine dicke und lustig wirbelnde, aus den kleinen und dürftigen eine spärliche und schüchtern zitternde, aber alle vereinen sich in der Höhe zu einer einzigen blauen Rauchblume [...]. Dann sollte man nicht glauben, das in diesem Stilleben jemals ein Herz erwachte, tief und unruhig genug, einen Roman zu durchleben” (Keller, 1985: 914).

días antes) ante este hecho. Los jóvenes acusados se encuentran desconcertados. Acto seguido, el maestro de religión le pregunta a Heinrich dónde fue que escuchó de boca de los acusados la mala palabra en cuestión. La consecuencia de esta pregunta es que Heinrich relata espontáneamente una historia que da cuenta de una gran capacidad de expresión y de inventiva. Los “jueces” quedan instantáneamente convencidos y los acusados, condenados.⁶¹⁷ Este episodio, en el que se manifiesta un aspecto de la comunidad que es vivido como negativo por el héroe (si no por el niño que vive los hechos, sí al menos por el narrador que los ve en retrospectiva), es importante porque tiene una consecuencia formativa para la vida posterior de Heinrich: lo vuelca hacia su interior, en el sentido de que él se hace consciente de que es capaz de crear un mundo de fantasías en el que las cosas son como él quiere que sean. La inquisición real despierta la fantasía interior del pequeño Heinrich. Este inventa una realidad interior en la que ya no es el niño censurable del mundo real. En efecto: el héroe “kam damals auf eine Spur, die er sein Leben lang nicht mehr verließ: daß er durch Erzählen und Fabulieren die Welt überwinden könne, die sie ihm so eng darstellte” (Rühle, 1969: 20).

Lo mismo ocurre, pues, en lo que hace a la vocación pictórica. El primer indicio de una posible inclinación por la pintura tiene lugar cuando le llama la atención el pintor que llega con la compañía de actores alemanes (I, 11), en la misma época en que las clases de religión en la escuela lo iban haciendo “estúpido” y “tímido”, al punto de que “no comprendía a la gente y no podía darme a conocer a mí mismo” (I, 9; trad.: 130).⁶¹⁸ Mas importante es, empero, la semana de encierro voluntario que Heinrich pasa en su casa, tras el episodio del cofrecillo, que ha instaurado, por lo demás, un tipo de vínculo silencioso y, por ello, íntimo, con la madre (I, 15). Heinrich toma en ese marco unas pinturas que había en la casa y realiza sus primeros ensayos. La pintura, que no puede ser desligada del mundo materno, funciona aquí como compensación: son la frustración por el derroche de dinero (el endeudamiento con Meierlein) y el enojo de la madre lo que lo empujan a ella. Es una vía de escape a la “dureza” del mundo social.

Más evidente aún resulta esto tras el episodio de la expulsión de la escuela, en que Heinrich se pasa varios días solo, en su casa, pintando. Tras esto, viaja al campo, a la casa de los

⁶¹⁷ Rühle dice sobre este episodio: “Wir spüren die Nähe des Mittelalters, einen Nachhall der Inquisition, inmitten der in ihre eigene Aufklärung vorstürmenden bürgerlichen Welt”. Y agrega: Die Gesellschaft, die da geschildert wird, stellt einen ganz engen Begriff von Moral, Tugend und Wohlverhalten zur Schau. [...] die Domestizierung des künftigen Bürgers beginnt mit dem Wortschatz. Um sie durchzusetzen, marschieren die ‚Wächter‘ auf: die fremde Frau, [...] die ‘Amtspersonen’: der Lehrer, der Geistliche, später die Eltern; Angepaßte an das System” (1969: 20).

⁶¹⁸ “[...] mich blöde und scheu machte, daß ich die Leute nicht verstand und mich selbst nicht zu erkennen geben konnte” (al.: 90).

tíos, en donde, huyendo de las preocupaciones de su madre, Heinrich se aboca a la pintura y el dibujo. Pinta, en particular, paisajes inocentes en los que aparece siempre un solitario caminante (I, 17; trad.: 200; al.: 159). El narrador lo explica en estos términos: “tras el permanente fracaso de mi encuentro con el resto del mundo [...] sentía una débil compasión conmigo mismo” (íd.).⁶¹⁹ Es importante aquí la representación de sí mismo como un individuo aislado de la comunidad.⁶²⁰ Estas ideas se ven reforzadas por el descubrimiento de “la fatal palabra ‘genio’” en la *Allgemeine Theorie der schönen Künste* de Sulzer (que encuentra en la biblioteca del tío; I, 20; trad.: 222).⁶²¹ La enunciación de la vocación pictórica del héroe tiene lugar poco después, en la conversación con el maestro de escuela, durante el “idilio de domingo”. El padre de Anna le recomienda tomar su expulsión de la escuela como un acto divino que lo destina a llevar una vida más dura que la de los demás y lo incita a ver el lado bueno de su situación: ahora es libre para elegir un oficio. Es entonces cuando Heinrich, a quien halaga “la idea de un destino superior y de la dirección divina”, expresa, ante la perplejidad del maestro: “¡Sí, quiero ser pintor!” (I, 21; trad.: 235).⁶²² Es el fantástico sentimiento de sentirse *elegido* el que impulsa al héroe a tomar su decisión. Hay que agregar aquí también el *enamoramiento de Heinrich por Anna* (que reenvía al de Wilhelm por Mariane). En efecto, el narrador comenta que, tras el “idilio de domingo”, Heinrich ha adquirido dos cosas: un amor “y la idea de un mecenas divino de su arte” (I, 21; trad.: 241).⁶²³ El héroe formaliza su decisión poco después, mediante la primera carta que le envía a su madre (II, 1; trad.: 245; al.: 205). De todo lo que antecede se sigue que la elección vocacional del héroe no es racional, sino *patológica*: obedece a una situación de aislamiento personal respecto de la comunidad humana (Pascal, 1956: 33), a una autopercepción como *outsider*,⁶²⁴ y al entusiasmo amoroso; tiene lugar, por otro lado, lo cual no es menor, *en el pueblo*

⁶¹⁹ “[N]ach dem immerwährenden Mißlingen meines Zusammentreffens mit der übrigen Welt hatte eine ungebürliche Selbstschauung und Eigenliebe angefangen, mich zu beschleichen” (al.: 159).

⁶²⁰ El caminante de los esbozos es, en efecto, él mismo, lo cual está sugerido por el hecho de que aquel lleva “un traje verde, de corte romántico, con una bolsa de viaje a la espalda” [“ei[n] grüne[s] romantisch geschnittene[s] Kleide, eine Reisetasche auf dem Rücken”] (íd.; al.: 160).

⁶²¹ “[D]as leidige Wort Genie” (al.: 181).

⁶²² “[D]e[r] Gedank[e] an eine höhere Bestimmung und Leitung Gottes”; “Ja, ich möchte ein Maler werden!” (al.: 194).

⁶²³ El pasaje completo es así: “[Ich] hatte zwei Dinge erworben: einen großen und mächtigen Kunstgönner, der unsichtbar über der dämmernden Welt hauste, und ein zartes Frauenbildchen, welches ich unverweilt in meinem Herzen aufzustellen wagte” (al.: 200).

⁶²⁴ Así como el aislamiento respecto de la comunidad lleva a Heinrich a la pintura, la elección de esta como medio de vida termina por reforzarlo. Esto se aprecia, por ejemplo, cuando, en ocasión de los festejos del *Wilhelm Tell*, Heinrich se acerca a la plaza en la que la gente del pueblo se dispone a almorzar y ve entonces cómo diferentes pretendientes se acercan a Anna, con “tarjetas de visita que se habían hecho granar al salir de la escuela [...]”. Todos

materno, y no en la ciudad, donde están los estrictos amigos burgueses del padre muerto.⁶²⁵ Es decir que *hay un vínculo entre lo materno, la irracionalidad y la vocación de ser pintor*.

Hilar y tejer

El campo simbólico del hilar y el tejer permite entender el vínculo entre la sobrevaloración de la fantasía y la imaginación en el reflejo de la realidad (la subjetividad patológica), de un lado, y la vocación y la práctica pictóricas de Heinrich, de otro. Así, leemos que al regresar, “cargado [de] impresiones”, de lo de la señora Margret, ya en su casa, “hilaba [...] la materia para grandes y soñadores tejidos, a los que daba hilo mi excitada fantasía. Dentro de mí, se entrelazaban con la vida real de tal modo que apenas podía diferenciarlos de ésta” (I, 8; trad.: 119).⁶²⁶ Es así como el narrador Heinrich fundamenta la mentira en la que envuelve a los compañeros del colegio (I, 8). Más adelante se alude a una *red de mentiras (Lügennetz)*, en ocasión de su amistad con el niño cuyas hermanas mayores y padres tienen el hábito de leer novelas de escasa calidad (I, 12). Las metáforas ligadas al campo simbólico del *tejer* remiten, así, a una tendencia fantasiosa, idealista (v., respecto de esto, Meier, 1977: 4; Sorg, 1983: 146; Bönning y Kaiser, 1985: 992s.).⁶²⁷ La *Wirklichkeitserfahrung* de Heinrich se construye, podemos concluir, a partir de sus “kindheitlichen Phantasieerlebnisse” (Sorg, 1983: 146). Pero ¿en qué sentido se vincula esto con su vocación y práctica pictóricas?

Para responder esta pregunta, hay que prestar atención al modo en que, ya en Múnich, Lys y Erikson interpretan sus cuadros. El ateo Lys llama a Heinrich “*Spiritualist*” por su cuadro del “paisaje geognóstico”; “uno que crea el mundo de la nada”. “¿Seguro cree mucho en Dios?”,

eran apuestos muchachos en flor, con un futuro desahogado, mientras que yo había escogido una profesión que, en términos generales, debía estar unida a la eterna pobreza. Por ello descubrí con terror por primera vez a qué poder cerrado me enfrentaba y, de pie tras el puesto de Anna, caí en un oscuro eclipse y quise apartarme de allí” [“Visitenkarten [...], die sie beim Abgang von der Schule hatten stechen lassen. Alle waren stattliche blühende Bursche mit einer behaglichen Zukunft, während ich einen Beruf gewählt hatte, der nach allgemeinen Begriffen mit ewiger Armuth verbunden sein sollte. Ich entdeckte daher zum ersten Mal mit Schrecken, welch’ einer geschlossenen Macht ich gegenüberstand, und ich gerieth, hinter Anna’s Sitz stehend, in eine trübe Verfinsterung und wollte mich wegwenden”] (II, 14; trad.: 385; al.: 339).

⁶²⁵ “Nicht in der Auseinandersetzung mit starken Charakteren der Stadt, sondern in der Exterritorialität des Heimatdorfs, fällt Heinrichs Entschluß” (Sorg, 1983: 416).

⁶²⁶ “Mit all diesen Eindrücken beladen, zog ich dann über die Gasse wieder nach Hause und spann in der Stille unserer Stube den Stoff zu großen träumerischen Geweben aus, wozu die erregte Phantasie den Einschlag gab. Sie verflochten sich mir mit dem wirklichen Leben, daß ich sie kaum von demselben unterscheiden konnte” (al.: 79).

⁶²⁷ En la *Erste Fassung*, son ejemplos de esto los siguientes pasajes: pp. 95, 97, 162, 258, 366, 493, 499, etc.

inquiere (III, 11; trad.: 569).⁶²⁸ Para el holandés, “el espiritualismo es la pereza que nace de la experiencia por falta de conocimiento o de equilibrio, y pretende sustituir el esfuerzo de la vida real con hechos milagrosos” (trad. íd.).⁶²⁹ El pintor holandés acusa entonces al héroe de “*urdir en la imaginación* un mundo ficticio, artístico y alegórico” (trad.: íd.).⁶³⁰ Lo llama incluso “*Romantiker*”. Lys emplea, pues, la expresión *urdir en la imaginación (herausspinnen)*, con lo cual remite al campo simbólico del *tejer* y, en definitiva, al mundo materno (Böning y Kayser, 1985: 992). Otro tanto puede decirse del garabato (*Kritzelei*) pintado más tarde por Heinrich,⁶³¹ que es un producto de su alienación social en su estadía en Múnich (Seidler, 1961: 156). Está compuesto, como ya vimos, “por una infinita maraña de trazos de pluma que yo continuaba tejiendo día a día entre perdidas meditaciones, [...] hasta que la confusión, como una enorme telaraña gris, cubrió la mayor parte de la superficie” (III, 15; trad.: 673).⁶³² Erikson le critica, precisamente, haber “eliminado [...] todo lo objetivo” (III, 15; trad.: 676),⁶³³ y alude a una “fantástica quimera” (trad.: 679).⁶³⁴ Tal como le ocurre a Anton Reiser, cuyo deseo de convertirse en actor obedece en último término a un *complejo de inferioridad*, las aspiraciones artísticas de Heinrich son consecuencia de una relación problemática con la realidad: esta es una de las cosas que permite entrever el análisis de la simbología del hilar y tejer.

7.2.1.2.2. La vocación ¿disruptiva?

No hay, en el *Grüner Heinrich*, una figura paterna a la que la vocación del joven héroe se oponga y en función de la cual llegue a afirmarse. Además de, en forma muy laxa, a la madre, la aquella se opone a una serie de personajes que cumplen una (muy mediada) función paterna. Está, por un lado, el maestro de escuela, que sostiene que “¡A mi modo de ver me parece que un joven debe pensar en cómo quedarse en su tierra y alimentarse honradamente, y en cómo puede ser útil

⁶²⁸ “Wir haben also einen Spiritualisten vor uns, Einen, der die Welt aus dem Nichts hervorbringt! Sie glauben wahrscheinlich heftig an Gott?” (al.: 516).

⁶²⁹ “Der Spiritualismus ist diejenige Arbeitsscheu, welche aus Mangel an Einsicht und Gleichgewicht der Erfahrung hervorgeht und den Fleiß des wirklichen Lebens durch Wunderthätigkeit ersetzen, aus Steinen Brot machen will” (al.: 516).

⁶³⁰ Más precisamente: “Das Herausspinnen einer fingirten, künstlichen, allegorischen Welt aus der Erfindungskraft, mit Umgehung der guten Natur, ist eben nichts anderes, als jene Arbeitsscheu” (al.: 516).

⁶³¹ El modelo del mismo es *Le chef-d'oeuvre inconnu* (1831), de Balzac, leída por Keller en julio de 1838.

⁶³² “[E]in unendliches Gewebe von Federstrichen, welches ich jeden Tag in verlorenem Hinbrüten weiterspann, [...] bis das Unwesen wie ein ungeheures graues Spinnennetz den größten Theil der Fläche bedeckte” (al.: 609).

⁶³³ “Du hast [...] alles Gegenständliche [...] hinausgeworfen!” (al.: 611).

⁶³⁴ “[A]benteuerliche[r] Grillenfang” (al.: 614).

también a sus conciudadanos y mostrarse servicial a sus padres!” (I, 21; trad.: 236).⁶³⁵ No es menor, por otro lado, el dato de que varios de los que representan mediadamente el mandato paterno habían sido amigos del padre muerto: el maestro carpintero piensa que la carrera de pintor “no servía para nada” y que equivale a “exponer al niño a un futuro desordenado e incierto” (II, 1; trad.: 246);⁶³⁶ el fabricante de paños, que quiere contratar a Heinrich como dibujante de flores para sus productos, concibe que la vocación del muchacho “debe ser guiada por una vía sólida y razonable” (II, 1; trad.: 247);⁶³⁷ el zapatero, finalmente, le advierte a Elizabeth Lee que está “afeminando” a su hijo por no volcarlo al trabajo manual (II, 1; trad.: 249; al.: 209). También el funcionario de Estado, cuya casa había sido construida por el viejo Lee, entra en esta serie: le ofrece a la señora Lee colocar al joven en una escribanía, y agrega que la pintura es una quimera, un mero deseo infantil (II, 1; trad.: 250; al.: 209). Uno de los inquilinos de la señora Lee también se opone a la empresa del héroe del relato: el hojalatero. Si bien lo recibe con amabilidad el día en que pasa a despedirse para emprender su viaje a la capital del arte, sabemos que el artesano “vivía en la convicción de que ahora yo aprendería lo que era la vida y el trabajo, y [de que] en la escuela del destino, hacia la que yo viajaba tan inocentemente, sería castigado como me correspondía” (III, 10; trad.: 538).⁶³⁸ Frente a esta verdadera *prosa de las relaciones existentes* (se alude a esta como “seria y fría vida del mundo y sus dirigentes”) es que Heinrich revela sentirse, como ya vimos, “completamente solo e indefenso con mis verdes árboles” (II, 1; trad.: 251).⁶³⁹ Hay que agregar en esta serie al tribunal de campesinos que hace las veces de autoridad de orfandad. Este debe decidir “si un joven alumno de las musas podía empaquetar su fortuna y marcharse del país para, literalmente, devorarla” (III; 9; trad. 504).⁶⁴⁰ En la medida en que conocen el caso del *tragaserpientes*, los intendentes del municipio que conforman el tribunal se oponen a que Heinrich pueda disponer de la herencia del lado paterno de la familia (trad.: 506; al.: 461). Los reparos que ponen estos se resumen en que es irracional

⁶³⁵ “,Vor allem soll, meines Erachtens, ein junger Mensch darauf denken, wie er im Lande bleiben und sich redlich nähren, auch seinen Mitbürgern sich nützlich und seinen Eltern dienstbar erweisen kann!” (al.: 195).

⁶³⁶ “[Er] erwiderte kurzweg, das sei nichts und hieße so viel, als das Kind einer liederlichen und ungewissen Zukunft anheimstellen” (al.: 206).

⁶³⁷ “[Seine] Neigung muß auf eine solide und vernünftige Bahn gelenkt werden” (al.: 207).

⁶³⁸ “[E]r [lebte] der Überzeugung, ich werde nun lernen, was Leben und Arbeiten sei, und in der Schicksalsschule, der ich so harmlos entgegenreise, gehörig gemaßregelt werden” (al.: 489).

⁶³⁹ “Ich fühlte mich ganz allein und wehrlos mit meinen grünen Bäumen gegenüber dem ernstesten kalten Weltleben und seinen Lenkern” (al.: 211).

⁶⁴⁰ “[O]b ein junger Musensohn sein Vermögen zusammenpacken und aus dem Lande fahren dürfte, um es buchstäblich zu verzehren” (al.: 459).

arriesgarlo todo por una quimera (trad.: 507; al.: 462). *Es a todo ello que se opone la vocación de Heinrich y, por ello, puede ser concebida como disruptiva.*

7.2.1.2.3. El triunfo de la razón y de la realidad

El abandono de la vocación disruptiva (la inclinación por la pintura) implica una variación respecto de, por ejemplo, la tozudez de un Anton Reiser o de Wilhelm Meister en el *Ur-meister* (trágica en el primer caso, bienaventurada en el segundo). Reenvía más bien a la salida del teatro por parte del héroe de los *Lehrjahre*. El abandono de la pintura comienza a gestarse, se puede pensar, en el episodio en que Erikson le comenta al héroe que se alejará del arte para llevar una vida de provecho y parte en pedazos el *garabato*, gesto que aquel le agradece, como ya mostramos (III, 15; trad.: 679; al.: 614). Se ve aquí ya que se piensa en la *salida* del mundo de la pintura como una maduración personal. Es en la estadía en el castillo del conde cuando esto cobra mayor vigor. La lectura de la autobiografía por parte del conde le permite a este entender que el joven ha de dar “el orgulloso paso de la resignación” (IV, 10; trad.: 832).⁶⁴¹ Le dice a Heinrich que “usted es un hombre básico, pero vive de los símbolos, por así decirlo, y ese es un trabajo peligroso” (IV, 11; trad.: 837),⁶⁴² y por ello lo incita a abandonar la pintura, “¡pero todo esto no tiene por qué acontecer con tanta tristeza y tan en contra de la propia voluntad, [...] sino con la honra de una decisión libre!” (trad.: 838).⁶⁴³

Por más que resulta al menos dudoso que Heinrich consiga esto, lo que aquí importa es que la función del conde –muy similar a la de Nettchen en *Der Schmied seines Glückes*– es, precisamente, *retornar al héroe a la razón y a la realidad*. Esto se aprecia cuando, tras renunciar a la pintura (a raíz de la venta de los cuatro cuadros a Erikson), Heinrich le anuncia, en una suerte de recaída en la ensoñación, que, a su regreso a Suiza, pretende retomar sus estudios de la figura humana. Mas el conde, a la manera del “no más novelas” con el que Nettchen rechaza la “nueva” propuesta romántica de Strapinski (1922_a: 65), se lo desaconseja, y le sugiere que se inicie en la carrera de funcionario (IV, 14). Tras la muerte de su madre y la venta de la casa, Heinrich decide hacerle caso a su mecenas: lleva a cabo estudios, pero “no para distinguirme, sino simplemente lo que fuera estrictamente necesario para prepararme para la administración de

⁶⁴¹ “[D]e[r] stolz[e] Schritt der Resignation” (al.: 757).

⁶⁴² “,Sie sind ein wesentlicher Mensch, aber Sie leben in Symbolen, so zu sagen, und das ist ein gefährliches Handwerk” (al.: 762).

⁶⁴³ “[A]ber nicht so trübselig und unfreiwillig muß es geschehen, sondern, wie wir schon gesagt, mit dem Anstand eines freien Entschlusses [...]!” (al.: 763).

un negocio tranquilo y sin pretensiones” (IV, 15; trad.: 925). Es en este punto que el héroe reconoce que “el tiempo de los embustes [...] había terminado” (íd.).⁶⁴⁴ En otros términos: en la novela, la *Bildung* “wird zur Voraussetzung für Heinrichs Einsicht, daß sein Künstlertum ein verhängnisvoller Irrtum gewesen ist, weil jedes Bildungsziel immer zugleich ein gesellschaftliches sein muß” (Selbmann, 1994: 132). La oposición entre fantasía y realidad es lo que está en juego, nuevamente, aquí. Al fin, un año después de la muerte de su madre, Heinrich se va a vivir a otra jurisdicción como funcionario. Pocos años después, es electo intendente de la misma. El desempeño de este cargo implica la *rehabilitación* del héroe. Heinrich deviene, así, un *renunciante*.⁶⁴⁵

7.2.2. La verde sexualidad de Heinrich Lee

En igual medida que Pankraz (*Pankraz, der Schmoller*), Heinrich no madura *sexualmente*. No logra establecer un vínculo erótico-amoroso satisfactorio con una mujer. De esto no se sigue, empero, que sea un héroe *frío*, ascético, i. e. que carezca de deseo.⁶⁴⁶ Heinrich sí es un héroe

⁶⁴⁴ “So nahm ich doch einige Studien vor, wie der Graf sie mir angerathen, nicht um mich hervorzuthun, sondern lediglich so viel nöthig war, mich für die Verwaltung eines anspruchslosen und stillen Amtes vorzubereiten und die Ordnung, in welche es eingebaut war, einigermaßen zu übersehen”; “Die Zeit zu scherzhaften Flunkereien und Phantasiespielen [...] war für einmal vorbei” (al.: 844).

⁶⁴⁵ Hay aquí paralelismo con la historia del funcionario del gobierno que trata de zanjar las opiniones contrapuestas del tabernero y el comerciante, en ocasión de la representación del *Wilhelm Tell*. Se dice de este personaje que había regresado a la casa paterna “justo cuando esta se venía abajo”; se había visto obligado a buscarse un empleo y, finalmente, entre muchos cambios y experiencias, “se convirtió en uno de esos que, sin un cargo, sólo serían mendigos y que son, por tanto, gobernantes de profesión”. “Su cargo podía considerarse, empero, como una rehabilitación” [“[E]r [kehrte] mit erlangter Besonnenheit gerade in das väterliche Haus zurück, als dasselbe in Verfall gerieth; so sah sich der junge Mann genöthigt, gleich ein Amt zu suchen und war endlich unter vielen Wechseln und Erfahrungen Einer von Denen geworden, die ohne ihr Amt Bettler und also Regierungspersonen von Profession sind. Er konnte aber als eine Ehrenrettung und Verklärung dieser verrufenen Lebensart gelten”] (II, 15; trad.: 390; al.: 344). Mas el maestro de escuela pone esto en duda y lo llama “renunciante” [“Entsagender”] (trad.: 394s.; al.: 348) por su gran temor ante lo que llama “falta de pan” [“Brotlosigkeit”] (trad.: 395; al.: 349). El narrador agrega, sugestivamente: “Solo más tarde vi con claridad que [el representante del gobierno] había solucionado lo más difícil: cumplir con una situación impuesta, como si únicamente estuviera hecho para ello, sin volverse un gruñón o un malvado” [“[E]rst später wurde es mir klar, daß er das Schwerste gelöst habe: eine gezwungene Stellung ganz so auszufüllen, als ob er dazu allein gemacht wäre, ohne mürrisch oder gar gemein zu werden”] (trad.: 398; al.: 351).

⁶⁴⁶ Esto es, sin embargo, lo que *concluye* el ateo pintor holandés Lys, quien reprende a su amigo para que tenga una actitud más activa con las mujeres: “¡Avergüénzate de [...] andar de un lado a otro por el mundo como un esquema vacío, como una sombra sin cuerpo! ¡Trata de tener un contenido, una pasión que te llene!” [“Du aber schäme dich ebenfalls, als ein leeres Schema in der Welt herum zu laufen, wie ein Schatten ohne Körper! Suche, daß du endlich einen Inhalt, eine ausfüllende Leidenschaft bekommst”] (III, 14; trad.: 654; al.: 590s.). En una carta al autor (de 1871), Emil Kuh se refiere a Heinrich en los mismos términos (en particular alude a su relación con Dorothea): afirma que “er [läuft] nicht Gefahr, das Gleichgewicht zu verlieren, ins Wesenslose oder ins Überreizte abzurufen” y que “ihm fehlt der Übermut, die Leidenschaft, der gewalttätige Zug, der ihm die heilkräftige Erschütterung einer großen Verirrung oder Umwälzung vermitteln könnte”, para concluir: “,Mach’s dir’s nicht klar!’ möchten wir

pasional. Esto lo diferencia de un Anton Reiser (a quien, sin embargo, se parece bastante). Lo que ocurre es que el héroe del *Grüner Heinrich*, sea o no intencionalmente, lo *reprime*. Es en este sentido que hay que entender las palabras del narrador (hay que recordar que Heinrich “escribe” esta parte de la novela en Múnich): “aún no he podido confirmar amor alguno, y sin embargo, siento que hay algo así dentro de mí, pero que por imposición, o en teoría, no puedo amar” (II, 11; trad.: 357).⁶⁴⁷ La *represión apriorística del deseo sexual* es, pues, lo que lo caracteriza. Sus causas son, en general: 1) la *subjetividad patológica* y 2) la *timidez* –que le impide expresar abiertamente lo que siente y que está ligada a un *complejo de inferioridad* y (a veces) a un sentimiento de culpa– e *inmadurez sexual*, que consiste en la *imposibilidad psicológica de conciliar la inclinación volitiva y el imperativo de la utilidad social*.⁶⁴⁸ La *no concreción* del vínculo con Anna⁶⁴⁹ y la joven Judith se explica por medio de lo primero. La desunión con Dorothea, en cambio, por lo segundo. Hay, sin embargo, 3) una tercera causa de la *represión*, que en este caso es “externa”: la madre funciona como obstáculo de una unión posible con Agnes y, luego, Hulda. La “cura” de la patología tras el abandono de la carrera de pintor, y el particular “pacto” con la “segunda” Judith, el único personaje capaz de entender la psicología del héroe, dan lugar, por fin, a una superación *sui generis* y muy relativa de la *inmadurez sexual* de Heinrich. Este es el cuadro general de las (nunca del todo satisfactorias) relaciones erótico-amorosas del héroe en la novela.

7.2.2.1. Anna y la “primera” Judith

La tendencia mental de Heinrich a la supremacía de la fantasía sobre realidad, al desequilibrio, pues, entre ambas, esto es, la *subjetividad patológica*, que determina, como vimos, su vocación

zuweilen dem Helden zurufen [...]. „Du bist ein Märtyrer der Einsicht, kein lebendiger, [...] fallender Mensch” (Kaiser y Böning, 1985: 969).

⁶⁴⁷ “[I]ch habe noch keine Liebe bethätigen können und doch fühle ich, daß solche in mir ist, daß ich aber auf Befehl und theoretisch nicht lieben kann” (al.: 312).

⁶⁴⁸ Es que el amor y el *deseo* conducen, en la mente del héroe, a la *pérdida de la autonomía y la libertad individuales*. El modo en que Heinrich interpreta la historia de Albertus Zwiehan es significativo en esta línea: se la relata al conde, Dorothea y el capellán, y hace hincapié en “cómo [aquel] había perdido la herencia y la vida a causa de las dos beldades, Cornelia y Afra o, mejor dicho, a causa de sus titubeos” “[W]ie er durch die beiden Schönen, Cornelia und Afra, oder vielmehr durch das Schwanken zwischen ihnen um Erbe und Leben gekommen sei” (IV, 10; trad.: 834; al.: 759). La puesta en duda de la existencia material y las inquietudes psicológicas son las consecuencias no deseadas de la pasión erótica por una mujer. Suponen la pérdida del precario equilibrio –de Heinrich y de muchos de los inmaduros héroes kellerianos–.

⁶⁴⁹ Recordemos que la primera inclinación por una mujer tiene lugar la noche en que se queda encerrado en el teatro tras la representación del *Faust* ante la visión de la pequeña Grete. En cualquier caso, Heinrich es aún un niño y el episodio termina con él, disfrazado de macaco, durmiendo a los pies de la cama de la muchacha (I, 11).

pictórica, explica también la oscilación (jamás resuelta) entre la espiritual Anna y la sensual “primera” Judith. En esta concepción dicotómica del amor, que es expresión, al mismo tiempo, un proceso cultural más general,⁶⁵⁰ lo que cuenta es que el héroe no puede verlas como personas unitarias, como totalidades, sino siempre como expresión de lo espiritual y lo sensual, y, en definitiva, de *lo elevado* y *lo bajo*, respectivamente. Es por esto que no extraña que Heinrich la prefiera a Anna y que se enamore de ella, y no de Judith: pues el héroe es un idealista, un fantaseador.⁶⁵¹ El propio narrador se lo explica a Judith, en una ocasión en que esta le pregunta si la quiere: “Sí... ¡pero no como a Anna!”, le responde aquel. “¡Por Anna [...] quisiera ser para ella un hombre valiente y honrado, en el que todo fuera tan absolutamente puro y claro que ella pudiera ver a través de mí como de un cristal, no hacer nada sin pensar en ella!” (II, 18; trad.: 423).⁶⁵² Más adelante, el narrador precisa: “Mientras que yo amaba en Anna la parte mejor y más espiritual de mí mismo, Judith [...] se daba buena cuenta de que [ella] tan solo atraía mi lado sensual” (III, 4; trad.: 462).⁶⁵³ La dualidad mental de Heinrich impide, por otro lado, un vínculo logrado con cualquiera de las dos mujeres: Judith es *demasiado física*, y le genera atracción, pero también miedo y rechazo. Anna es *demasiado espiritual*, por lo que no puede tener lugar un vínculo real, físico, con ella.

Mientras que Heinrich se enamora de Anna el primer día en que la ve, en el “idilio de domingo” (I, 21), Judith no le inspira ningún sentimiento “elevado”. Judith, prima segunda de Heinrich, encarna un sensual poder mítico-natural ligado al alimento en general y a los frutos en

⁶⁵⁰ “Man braucht sich jedoch nur daran zu erinnern, wie sehr der europäische Roman des 19. Jahrhunderts vom Thema des gespaltenen Eros angezogen ist, um im Liebesschicksal des grünen Heinrich mehr zu sehen als einen pathologischen Einzelfall. Freud hat die Kluft zwischen der zärtlichen und der sinnlichen Strömung als ‚ein allgemeines Kulturleiden‘ bezeichnet. Beide Strömungen verfehlen sich, wenn einerseits verehrte Erziehergestalten die Zärtlichkeit des Kindes zu intensiv auf sich gelenkt haben, andererseits als Sinnlichkeit des Jugendliches zu lange von einer Erfüllung abgelenkt und moralisch entwertet wurde: Sie fixiert sich dann als ‚niedere‘ Sinnlichkeit auf ‚minderwertige‘ Personen, während die Zärtlichkeit als hohe Liebe verehrten und geschätzten Menschen zuteil wird. Im einen wie im anderen Fall spielt der Prozeß bürgerlicher Kulturbildung eine Rolle: Eine übertriebenen Zärtlichkeitsbindung kommt die Familie als kleinste Bauzelle der Gesellschaft entgegen; die Sinnlichkeit dagegen hat keinen Wert an und für sich, sondern wird für zivilisatorische Leistung und Arbeit zweckentfremdet“ (Sautermeister, 1990, 101).

⁶⁵¹ A este respecto, sostiene Sorg: “Die Spannung von Phantasie und Wirklichkeit reventiert als Aufspaltung seiner Person in den gleichzeitigen widersprüchlichen Beziehungen zu Judith und Anna” (Sorg, 1983: 148).

⁶⁵² “Ja – aber doch nicht so, wie der Anna!” – „Wie denn?“ Ich umschlang sie ungestüm und indem ich sie streichelte und ihr auf alle Weise schmeichelte, fuhr ich fort: „Siehst du! für die Anna möchte ich [...] ein braver und ehrenhafter Mann werden, an welchem Alles durch und durch rein und klar ist, daß sie mich durchschauen dürfte wie einen Krystall; nichts thun, ohne ihrer zu gedenken“ (al.: 376).

⁶⁵³ “[W]ährend ich in Anna den besseren und geistigeren Theil meiner selbst liebte, [sah] [Judith wohl], daß sie nur meine sinnliche Hälfte anlockte” (al.: 417).

particular. La intimidad con la naturaleza la distingue de cualquier otro personaje en la novela.⁶⁵⁴ Su figura sensual, su *cuerpo* atraen y atemorizan a Heinrich. En la escena del baño de Judith (que solo tiene lugar en la primera versión) queda patente el *miedo a lo real* del héroe, y su *imposibilidad de actuar*.⁶⁵⁵ El baño de Judith tiene un cierto correlato en la segunda versión: Heinrich también se queda paralizado el día en que la ve irse, camino a América, sin atinar a actuar (III, 8). *La actitud del joven héroe en estas dos escenas sintetiza su modo de relacionarse con las mujeres y con el mundo real en general*. Lo más importante aquí es que el temor por el cuerpo, por la naturaleza de Judith es conjurado, por lo general, con el recuerdo de su amor (espiritual) por Anna. El día en que se queda recostado sobre el pecho de Judith, por ejemplo, Heinrich narra que “yo, inconsciente del abrasador abismo sobre el que descansaba, me entregaba candoroso a la tranquila dicha y [...] veía surgir la delicada y delgada imagen de Anna [en el cielo]” (II, 2; trad.: 254).⁶⁵⁶ La noche después de la fiesta de carnaval, asimismo, Heinrich sale apresuradamente de la casa de Judith –que había empezado a acariciarlo– tras pensar en la hija del exmaestro de escuela (II, 18). El día de la niebla, Judith le informa que, en el pueblo, se habla de los poderes sobrenaturales de Anna: se dice que tiene extrañas visiones acerca de lo que están haciendo sus seres queridos. Esto no solo provoca temor en Heinrich, sino que le sirve de pretexto para evitar a su prima segunda (III, 4).

La imposibilidad de un vínculo físico, real, del héroe con Anna queda en evidencia en el episodio del *bosque de abetos*. Ha terminado el carnaval y la pareja ha llegado cabalgando hasta allí. Están en silencio y Heinrich se siente como en un sueño. En un momento, al pasar por debajo de una tela de araña, “nuestros rostros se acercaron tanto que nos besamos sin querer. En

⁶⁵⁴ Así, en el primer encuentro con Heinrich ella le da de beber leche (I, 18); el día de la niebla, en los tiempos de la enfermedad de Anna, él la encuentra con un canasto de manzanas y ella le da de comer, lo cual suscita su tentación (III, 4); cuando Heinrich deja a la deriva, en el arroyo, la carta en la que expresa sus sentimientos por Anna, las aguas *se la llevan a Judith* (II, 7); el día del reencuentro tras diez años de separación, el héroe la ve en la montaña a lo lejos, vestida de gris, confundiendo de tal modo con el fondo de piedra que parecía “cómo si el espíritu de la montaña hubiera salido de entre las piedras” [“[E]s sah aus, als ob der Geist des Berges aus dem Gestein herausgetreten wäre”] (IV, 16; trad.: 933; al.: 852).

⁶⁵⁵ Así se describe, en la *Erste Fassung*, el momento en que Judith sale, desnuda, del arroyo, y Heinrich no atina a hacer nada, escondiéndose entre los arbustos, sin por ello dejar de mirar: “Jetzt hob sie die Arme und bewegte sich gegen mich; aber ich, von einem heißkalten Schauer und Respect durchrieselt, ging mit jedem Schritt, den sie vorwärts that, wie ein Krebs einen Schritt rückwärts, aber sie nicht aus den Augen verlierend. So trat ich unter die Bäume zurück, bis ich mich in den Brombeerstauden fing und wieder still stand. Ich war nun verborgen und im Dunkeln, während sie im Lichte mir vorschwebte und schimmerte; ich drückte meinen Kopf an einen kühlen Stamm und besah unverwandt die Erscheinung. Jetzt ward es ihr selbst unheimlich; sie stand dicht bei ihrem Gewande und begann wie der Blitz sich anzuziehen” (1985: 520).

⁶⁵⁶ “[...] während ich, unbewußt des brennenden Abgrundes, an dem ich ruhte, mich arglos der stillen Seligkeit hingab und in der durchsichtigen Rosenglut des Himmels das feine, schlanke Bild Anna’s auftauchen sah” (al.: 214).

el camino habíamos comenzado ya a hablar y charlamos entonces un rato muy felices” (II, 16; trad.: 402). El suelo se vuelve entonces escarpado, por lo que se ven obligados a desmontar. “Cuando levanté a Anna del caballo nos besamos por segunda vez” (íd.). La confusión entre realidad e irrealdad es aquí patente: “Al ver marchar así a través de los abetos a esa encantadora figura, casi de cuento, creí volver a soñar y me esforcé al máximo por no dejar marchar a los caballos para convencerme de la realidad, mientras me precipitaba tras ella y la estrechaba entre mis brazos” (íd.).⁶⁵⁷ Se besan entonces por tercera vez. Ella lo abraza y lo vuelve a besar; “pero al quinto beso, y al sexto, se puso pálida como un muerto y trató de soltarse, en tanto que yo sentía igualmente una extraña transformación. Los besos se apagaron como por sí solos, me parecía como si tuviera en mis brazos un objeto completamente extraño, sin esencia, nos miramos a la cara con extrañeza y asustados” (trad.: 403). Llamativamente, “un temor y una tristeza enormes penetraron en nuestros corazones infantiles” (íd.).⁶⁵⁸ Anna se larga a llorar. Los había sobrecogido un “helado frío”, y ella exclama: “¡Oh! ¡Éramos tan felices hasta ahora!”. Heinrich se sienta entonces algo alejado de ella, y comenta que “desde el fondo veía relucir su imagen reflejada con la coronita como desde otro mundo, como una ondina que, tras una indiscreción, amenaza con huir a las profundidades” (trad.: 404). Esta es la conclusión que extrae el inmaduro Heinrich: “Habíamos empinado demasiado el vaso de nuestra inocente alegría” (íd.).⁶⁵⁹ Resulta difícil determinar qué es lo que separa a estos amantes adolescentes. Lo que importa es *el modo en que Heinrich refleja los hechos en su mente*: la ve como una entidad ligada al mundo de lo maravilloso e inmaterial. Es desde su perspectiva que Anna no puede ser mancillada por la relación física, y por lo tanto el vínculo no puede consumarse.⁶⁶⁰

7.2.2.2. Dorothea Schöpfung

⁶⁵⁷ “[U]nsere Gesichter [kamen sich] so nah, daß wir uns unwillkürlich küßten. Im Hohlweghatten wir schon zu sprechen angefangen und plauderten nun eine Weile ganz glücklich”; “Als ich Anna vom Pferde hob, küßten wir uns zum zweiten Male”; “Wie ich die reizende, fast märchenhafte Gestalt so durch die Tannen gehen sah, glaubte ich wieder zu träumen und hatte die größte Mühe, die Pferde nicht fahren zu lassen, um mich von der Wirklichkeit zu überzeugen, indem ich ihr nachstürzte und sie in die Arme schloß” (al.: 356).

⁶⁵⁸ “[A]ber bei dem fünften oder sechsten Kusse wurde sie totenbleich und suchte sich loszumachen, indessen ich ebenfalls eine sonderbare Verwandlung fühlte. Die Küsse erloschen wie von selbst, es war mir, als ob ich einen urfremden, wesenlosen Gegenstand im Arme hielt, wir sahen uns fremd und erschreckt in’s Gesicht”; “[E]ine große Angst und Traurigkeit senkte sich auf unsere kindischen Herzen” (al.: 357).

⁶⁵⁹ “[E]isige Kälte”; “O! wir waren so froh bis jetzt!”; “[U]nd so blickten wir mit düsterm Schweigen in das feuchte Element. Von dessen Grunde sah ich ihr Spiegelbild mit dem Krönchen heraufleuchten wie aus einer andern Welt, wie eine fremde Wasserfei, die nach einem Vertrauensbruch in die Tiefe zu fliehen droht”; “[Wir] hatten [...] den Becher unserer unschuldigen Lust zu sehr geneigt” (al.: 357).

⁶⁶⁰ Mas no solo las cosas son así a los ojos de Heinrich. La muerte temprana de Anna (III, 7) revela que, en la lógica de la novela, ella es un personaje romántico, falto de realidad.

Para entender la relación entre Heinrich y Dorothea Schönfund –una mujer muy próxima a la Natalie de *Wilhelm Meisters Lehrjahre*–,⁶⁶¹ hay que tener presente que, junto con Lidia (*Pankraz, der Schmoller*) y, de nuevo, Dorothea (*Dorotheas Blumenkörbchen*),⁶⁶² aquella es una de las tres variaciones literarias de un modelo real, Betty Tendering, la cuñada de un amigo de Keller (Franz Duncker, un famoso editor con quien, sin embargo, no tuvo relación comercial alguna), de quien se enamoró, sin ser correspondido, en el último año de su estadía en Berlín.⁶⁶³ Un estudio comparado de las relaciones de Heinrich y Dorothea, Pankraz y Lidia, y Teófilo y Dorothea permite entender, centralmente, la importancia que le da Keller a la expresión del sentimiento como medio para establecer una relación adecuada entre el mundo interior y el exterior, es decir, para desengañarse respecto de lo que puede ser una distorsión perceptiva de la realidad: para *renunciar* en un sentido al menos parcialmente positivo. Pankraz, Heinrich y Teófilo son “repeticiones” (Ermatinger, 1990: 397) de un mismo tipo humano y están insertos en situaciones análogas; el caso de *Pankraz, der Schmoller*, con todo, es ligeramente diferente: hay allí una comunicación del sentimiento por parte del héroe. Esto permite un desarrollo más positivo que en el caso de la primera versión del *Grüner Heinrich* y de *Dorotheas Blumenkörbchen*. El final de la segunda versión de la novela de formación de Keller, gracias a la reaparición de Judith (que no tiene lugar en la primera versión), se asemeja mucho al de *Pankraz, der Schmoller*, pero el vínculo entre Heinrich y Dorothea es aquí, como en la primera versión, negativo, si se lo compara con lo que es el caso entre Pankraz y Lidia. (Estudiamos estas relaciones en el párrafo 7.2.3.2). Aquí solo constatamos, respecto de Dorothea Schönfund, que la relación con ella fracasa⁶⁶⁴ porque Heinrich 1) a causa de su timidez y de su sentimiento de

⁶⁶¹ Tal como es el caso con Natalie en el *Wilhelm Meister*, novela en la que el héroe la ve por primera vez en el punto más crítico de su desarrollo (en el bosque, tras el asalto), Heinrich Lee ve por primera vez a Dorothea a través de los cristales de la tienda del chamarilero, cuando está vendiendo su flauta, esto es, acaso en el instante de mayor desesperación en su vida, ya que se halla a punto de morir de hambre (IV, 4; trad.: 739; al.: 670). Esto, junto con otras cosas, como el hecho de que ambas viven en el castillo de sus ricos tíos, ha conducido a pensar que la Dorothea kelleriana (a la que se alude como “Gottesgeschenk”) es un *doble* –en cierto modo paródico– de la Natalie (a quien se refiere como “Christkind”) del *Wilhelm Meister* (Miles, 1974: 985).

⁶⁶² *Dorotheas Blumenkörbchen* es una de las narraciones que componen el volumen *Sieben Legenden*, ideado por Keller en Berlín en 1855, redactado, ya en Zúrich, en 1857-58 y publicado en 1872 (Ermatinger, 1990: 399).

⁶⁶³ Más precisamente, en el invierno de 1854/55 (Breitenbruch, 1968: 80ss.). En los pocos meses que median entre este episodio y el verano de 1855, Keller escribió el primer tomo de *La gente de Seldwyla* (Hernández, 1996: 34).

⁶⁶⁴ De un modo erróneo, Lukács sostiene que existe una dialéctica entre Anna y Judith, cuya síntesis es Dorothea. En su relación con la hija del conde, dice el filósofo húngaro, Heinrich alcanza su “definitiva madurez humana” (Lukács 1970: 237), refiriéndose a una supuesta armonía alcanzada entre lo sensual y lo espiritual, entre lo exterior y lo interior. Nada más alejado de lo que es efectivamente el caso en el *Grüner Heinrich*.

inferioridad, no logra expresarle que la ama, y 2) por su inmadurez sexual no logra conciliar, en su mente, su inclinación erótico-amorosa con el imperativo de la utilidad social.

1) A Heinrich, la feuerbachiana⁶⁶⁵ Dorothea le inspira un “nostálgico sentimiento de felicidad me estremeció al imaginarme la posibilidad de estar juntos en este hermoso mundo durante nuestra breve vida” (IV, 12; trad.: 854).⁶⁶⁶ Poco después se lee que “el enamoramiento continuó, pero del mismo modo que las plantas en flor que, al llegar el frío de la primavera, se detienen indecisas con sus cálices semiabiertos y dejan de florecer” (IV, 12; trad.: 867).⁶⁶⁷ Lo que está en juego es si Heinrich se decidirá a actuar o no. El héroe logra entender la necesidad de expresar su amor a partir de una canción que ella interpreta en el piano, su “canción de primavera”: “¡Florece, Cristo helado! /¡Mayo a la puerta está, /si eternamente sigues muerto /ni ahora ni aquí florecerás!” (IV, 12; trad.: 874).⁶⁶⁸ Es significativo que, a la mañana siguiente, Heinrich se hunda en serias elucubraciones y sentimientos de minusvalía: “[m]ientras la amaba y la veneraba ya de agradecimiento por su mera existencia, de pura humildad y temor, rehusaba importunarla con mi persona ni siquiera en el pensamiento” (IV, 13; trad.: 875).⁶⁶⁹ Es a esto a lo que el narrador llama *imagen de hierro*: la imagen de Dorothea “flotaba por todas partes a mi alrededor, al tiempo que se encontraba también dentro de mi corazón, pesada, como si estuviera forjada de hierro, y hermosa, pero implacablemente firme y seria”. Heinrich alude a ella como “férrea presión”, que podía ser considerada “tanto como un mal físico como uno moral” (IV, 13; trad.: 876).⁶⁷⁰ Más adelante se lee que “examiné y comparé todas las circunstancias para poder comprobar que yo no era la persona indicada para despertar una inclinación como la que yo sentía hacia Doroteíta” (IV, 13; trad.: 886).⁶⁷¹ A la mañana siguiente (domingo), con todo, Heinrich se decide, finalmente, a hablarle (después de haber pasado todo un invierno en el

⁶⁶⁵ Es significativo que el héroe vincule el objeto de sus deseos amorosos, Dorothea, con la doctrina de la mortalidad humana. Para este tema, véase Arvon, 1966.

⁶⁶⁶ “[E]in sehnsüchtiges Glücksgefühl durchschauerte mich, wenn ich mir nur die Möglichkeit dachte, für das kurze Leben mit ihr in dieser schönen Welt zusammen zu sein” (al.: 777).

⁶⁶⁷ “Die Verliebtheit dauerte dabei fort, aber wie das Blühen der Pflanzen, das in eingetretener Frühlingskühle eine Weile unentschieden bei halbgeöffneten Kelchen anhält” (al.: 789).

⁶⁶⁸ “Blüh’ auf, gefrorener Christ! /Der Mai ist vor der Thür, /Du bleibest ewig todt, /Blühst du nicht jetzt und hier!” (al.: 796).

⁶⁶⁹ “[W]ährend ich sie aber aus Dankbarkeit schon für ihr bloßes Dasein liebte und ehrte, verschmähte ich, sie auch nur in Gedanken mit meiner Person zu behelligen aus lauter Demuth und Furcht” (al.: 797).

⁶⁷⁰ “[Das eiserne Bild] [schwebte] überall um mich her [...], während es zu derselben Zeit schwer wie aus Eisen gegossen in meinem Herzen lag, schön, aber unerbittlich hart und schwer”; [ein] eisern[e] Drucke, [der] ebensowol als ein körperliches wie als ein moralisches Uebel betrachte[t] [werden konnte] (al.: 798).

⁶⁷¹ “Ich musterte und verglich alle Umstände, um feststellen zu können, daß ich nicht der Mensch sei, eine Neigung wie diejenige Dortchens erwecken zu können” (al.: 807).

castillo). “Pero aconteció que ella se había marchado el sábado muy lejos para visitar a una amiga, que desde allí iría a la Residencia y estaría ausente durante varias semanas. Con eso se destruyeron todas mis esperanzas y el cielo azul se volvió a mis ojos negro como la noche” (IV, 13; trad.: 887).⁶⁷²

Para cuando Dorothea regresa, al parecer, ya es tarde: Rosita le informa al héroe que aquella se ha enamorado de un oficial de caballería (trad.: 889; al.: 811). Mas hay indicios de que Heinrich aún tiene “posibilidades” con ella. La oportunidad de declararle su amor se le presenta cuando, la noche anterior a la partida definitiva, el capellán lo invita a cenar a la parroquia. Encuentra allí a Dorothea, y pronto llega la criada anunciando que el capellán no podrá acompañarlos. Aparece entonces Héctor, el perro, y tiene lugar una escena que reenvía a la que protagonizan Wilhelm y Natalie, con el cuerpo enfermo de Felix entre ambos –que es, recordémoslo, fundamental para su unión amorosa–: “Doroteíta le acarició la cabeza justo cuando yo le pasaba la mano por el lomo”. Solo que Heinrich, como narra él mismo, “en el momento en que ella, despreocupada, corrió peligro de topase con mi mano, retiré la mía con gentileza, por lo que rápidamente me miró con una media sonrisa” (IV, 13; trad.: 892).⁶⁷³ *El gesto de retracción de Heinrich deviene aquí símbolo de lo no dicho, del amor inexpresado.* Se miran, entonces, “profundamente”. “Me esforcé”, explica Heinrich, “por encontrar palabras para romper el silencio, y Doroteíta, dando fin a este mismo esfuerzo más rápido que yo, abrió la boca justo en el momento en que volvía a entrar la patrona de la parroquia, que ya no se volvió a marchar, pues debía sentirse llamada a entretener a la joven señora” (trad.: 894).⁶⁷⁴ Heinrich aprovecha, entonces, para irse. Al día siguiente, regresa a su casa. Es importante que recién diez meses más tarde les mande una carta al conde y a Dorothea. En su respuesta, el primero le informa que su sobrina estaba enamorada de él, e incluye el reproche: “Si tú, cosa que como persona comedida no hiciste, [...] hubieras dejado oír de ti al poco de llegar a tu patria, creo que Dorothea habría seguido siendo tuya hasta este mismo momento”. Ahora ya es tarde, porque ella se ha comprometido con un joven barón. El conde lo explica: “como has dejado pasar un tiempo

⁶⁷² “Aber es fand sich, daß sie schon am Sonnabend meilenweit weggefahren war, um eine Freundin zu besuchen, daß sie von dort nach der Residenz gehen und überhaupt mehrere Wochen abwesend sein werde. Damit war alle meine Hoffnung zunichte und der blaue Himmel in meinen Augen schwarz wie die Nacht” (al.: 808s.).

⁶⁷³ “Dortchen streichelte ihm den Kopf, als ich eben mit der Hand über seinen glänzenden Rücken fuhr, und als sie achtlos Gefahr lief, mir mit ihrer Hand zu begegnen, zog ich die meinige höflich zurück, wofür sie mich schnell mit einem halben Lächeln anblickte” (al.: 813).

⁶⁷⁴ “Ich rang nach Worten, um das Schweigen zu unterbrechen, und Dortchen, mit dem gleichen Bestreben schneller fertig, öffnete eben den Mund, als die Wirthschafterin des Pfarrhauses wieder eintrat und nicht mehr weg ging, da sie sich berufen fühlen mochte, die junge Herrschaftsdame zu unterhalten” (al.: 814).

tan enigmático, ella ha saltado por encima de ese abismo al aparecer este pretendiente tan decidido” (IV, 15; trad.: 928).⁶⁷⁵

2) Tras el episodio en el que Dorothea tilda a Heinrich de insensible (IV, 13; trad.: 881s.; al.: 802s.) por negarse a escribirle a su madre, se vuelve al tópico de la *imagen de hierro*: “el hierro se revolvió de nuevo dentro de mi corazón y me oprimió desgarradoramente durante toda la noche. Además, comenzó a hacerme un nudo en la garganta y no pude conseguir aire de otra forma que estallando en un mar de lágrimas y lastimeros sollozos”. En este punto se refiere al “desagradable descubrimiento de que, gracias a la verdadera pasión [...] echaba a perder la libertad de la persona, y cualquier determinación, aunque fuera individual y razonable, sólo conseguía volverme un miserable” (IV, 13; trad.: 882).⁶⁷⁶ En relación con esto, comenta el narrador: “otra nueva experiencia fue la repugnancia que sentía ante la comida y que jamás hubiera creído posible sentir por tales causas”. Heinrich, en la evocación, revela ser consciente de su *inmadurez sexual*: “todo eso [acontecía] a una edad en la que yo ya no era un confirmando” (íd.). Así sigue: “me sobrecogió el enorme susto de saber ahora de veras que no volvería a estar nunca tranquilo, puesto que precisamente jamás podría denominar como mía a aquella entretenida vida femenina” (íd.);⁶⁷⁷ finalmente: “perdí por fin toda la naturalidad en el trato, y para intentar curar mi enfermedad, me retiré a la espesura igual que un ermitaño, [...] bajo el pretexto de observar a fondo la comarca, las tierras y las gentes” (trad.: 884).⁶⁷⁸

⁶⁷⁵ “Hättest du, was du als ein maßhaltender Mensch nicht gethan hast, während deines Hierseins die Zeit und deinen Vortheil wahrgenommen, oder hättest du bald nach der Ankunft in deinem Vaterlande von dir hören lassen, so wäre, glaub’ ich, Dorothea bis zur Stunde die Deinige geblieben. Nachdem du aber eine so räthselhafte Zeit hast verstreichen lassen, ist sie über diese Kluft weggesprungen, als der entschlossene Freier erschien, der sie zugleich in so glücklicher Weise wieder in die weltliche Ordnung einreihet” (al.: 846).

⁶⁷⁶ “Hier wendete sich das Eisen wieder in meinem Herzen und drückte mich jämmerlich die ganze Nacht. Dazu fing es an mir den Hals zuzuschnüren und ich konnte nicht anders Luft bekommen, als durch den Ausbruch einer Thränenfluth und erbärmlichen Schluchzens, zum ersten Mal in meinem Leben wegen Liebessachen. Der Unwillen über diese Schwachheit vermehrte das Uebel, sowie auch die unliebsame Entdeckung, daß durch die wahre Leidenschaft, als welche ich die Geschichte ansah, die Freiheit der Person und jede vernünftige Selbstbestimmung verloren gehe, mich elend machte” (al.: 804).

⁶⁷⁷ “Eine abermalige neue Erfahrung war der Widerwillen gegen das Essen, welchen aus solchen Ursachen zu empfinden ich nie für möglich gehalten hätte”; “[U]nd alles das in einem Alter, wo ich doch auch kein Confirmand mehr war”; “[E]s befahl mich ein heftiger Schreck, nun gewiß nie wieder ruhig zu werden, da ich gerade dies kurzweilige Frauenleben niemals ‚mein’ nennen könne” (al.: 804s.).

⁶⁷⁸ “[S]o verlor ich zuletzt alle Unbefangenheit des Verkehrs, und um die Heilung meiner Krankheit zu versuchen, zog ich mich wie ein Einsiedler in die Wildniß zurück, d. h. unter dem Vorgeben, die Gegend, Land und Leute recht anzusehen” (al.: 805). En *Pankraz, der Schmoller* la pasión amorosa constituye, también, un peligro para el héroe, pues atenta contra el cumplimiento de las obligaciones laborales y sociales. Cuando Pankraz constata que se ha enamorado de Lidia, se lee que “en adelante no pude sentirme tan despreocupado y tranquilo en la vecindad de esa mujer” (1947: 31) y que “desatendía mis obligaciones y no era útil para nada” (ibíd.: 34). Esa tarde, abrumado por sus sentimientos de amor y atracción, toma su “escopeta de dos caños” y sale “a vagar por los salvajes contornos del

7.2.2.3. La señora Lee como *obstáculo para la concreción del deseo sexual*: los casos de Agnes y Hulda

Una de las razones del fracaso de una posible relación con Agnes es que Heinrich siente la necesidad de mantenerse “fiel” a Judith. La recuerda con una “fuerte nostalgia” al día siguiente de la noche de carnaval: “en cualquier caso”, reflexiona, “era curioso que vivencias que días pasados habían sido para mí peligrosas e incomprensibles, habían de servir ahora para protegerme contra las seducciones del presente” (III, 14; trad.: 618).⁶⁷⁹ Es la misma estrategia psicológica de evasión de la experiencia a la que recurría para evitar una relación con Judith (pensando, entonces, en Anna). Pero es sobre todo la figura de Elizabeth Lee, en tanto personaje que impide la maduración sexual de Heinrich, la que frustra un vínculo posible con Agnes. El *abrazo* ambiguo (símbolo de una amistad teñida de erotismo) que se dan Agnes –la joven mujer despechada por Lys– y el héroe la noche después de la fiesta de carnaval ante la puerta de la casa de ella delata que él siente cierta atracción por la muchacha –y ella por él–. Es por esto mismo que, al hablar al día siguiente con su amigo Erikson, critica con vehemencia la actitud del pintor holandés hacia Agnes la noche anterior: “[v]ertí las más agudas críticas [hacia Lys] y lo hice en voz bien alta puesto que tenía la oscura impresión de que en *el confuso abrazo* a Agnes la noche anterior, yo mismo había escapado con apuros de un impulso prohibido”, afirma el narrador (III, 14; trad.: 618).⁶⁸⁰ El abrazo que se dan la referida noche es relatado en los siguientes términos: “[Agnes] tendió la cabeza sobre mi [...] hombro y yo, con un movimiento no intencionado, puse también mi cabeza encima, como para confirmar su dolor. Entonces, las hojas de cardo y los acebos de mi gorro [del disfraz de bufón] le pincharon el cuello y la mejilla, se sobresaltó, despertó y reconoció de repente con quien estaba” (III, 13; trad.: 613).⁶⁸¹ Agnes, que intuye que su amor por Lys no es correspondido, “necesita” un hombre con quien casarse: esto lo confirma la súbita y feliz relación con el *hacedioses*, que tiene lugar poco después –se casa con el

lugar” (ibíd.: 30). La caza, una actividad “masculina”, funciona como remedio contra la amenaza de feminización. En la lógica del héroe, matar al animal (al tigre) es aniquilar el deseo por la mujer, esto es, acabar con un proceso de *regresión* del hombre, a fin de volverlo útil socialmente.

⁶⁷⁹ “Und allerdings war es eigenthümlich, daß Erlebnisse, die in vergangenen Tagen gefährlich und ungehörig für mich gewesen, jetzt dazu dienen mußten, mich gegen Verlockungen der heutigen Stunde zu schützen” (al.: 559).

⁶⁸⁰ “Ich ergoß mich im schärfsten Tadel und um so lauter, als ich das dunkle Gefühl empfand, ich sei bei der verwirrten Umhalsung Agnesens in verwichener Nacht einer unerlaubten Anwendung nur mit Noth entgangen” (al.: 559).

⁶⁸¹ “[Agnes] warf den Kopf herum auf meine andere Schulter und ich legte meinen Kopf in absichtsloser Bewegung auch darauf, wie um ihren Schmerz zu bestätigen. Da zerstachen ihr die Distelblätter und Stechpalmen an meiner Kappe Hals und Wange, sie fuhr zurück, erwachte und erkannte plötzlich, mit wem sie war” (al.: 554).

hacediosos como podría haberlo hecho con Heinrich—. ¿Qué es entonces lo que impide el vínculo? Los acebos del disfraz de bufón (que además es verde [III, 13; trad.: 601; al.: 544]). Es un elemento simbólico que remite indirectamente a la madre de Heinrich: cuando, el día siguiente de la fiesta de carnaval, piensa que no debería participar de la reunión en lo de Rosalía para no gastar más del poco dinero que le envía su madre regularmente, se consuela recordando que ha elegido el disfraz precisamente por esa razón (era lo más barato que había conseguido). Es más: esa misma mañana, tras la noche del abrazo, ya en casa de la prometida de Erikson, Heinrich se sienta frente a un arroyo a reflexionar, evoca la noche anterior y la extraña aventura en el zaguán de la casa de Agnes y se acuerda de “sus” mujeres: pasan por su mente Anna, Judith y... su madre (III, 14; trad.: 617; al.: 558). Lo que impide una relación entre Heinrich y Agnes es, si bien de un modo indirecto, la señora Lee.

Lo mismo ocurre en el episodio-Hulda. Esta costurera de la tienda del chamarilero le propone, sin más, la noche del baile en la isla del río, formar una parejita circunstancial. Heinrich experimenta un “sentimiento de bienestar”; se siente atraído por el “encantador rostro” de ella. La relación se torna muy pronto física (se alude a besos y caricias; además, Heinrich le pasa el brazo por las caderas [IV, 5; trad.: 762ss.]),⁶⁸² lo cual es motivo de felicidad para el héroe: “Según parece”, reflexiona, “tiene que volverse uno pobre para encontrar estas delicias”. Llega a pensar, incluso, en una vida sencilla junto a la costurera, cuando ella “me abrazó y me besó con dulcísima ternura, de modo que continué andando a su lado como embriagado” (IV, 5; trad.: 766).⁶⁸³ Quedan en volver a verse el sábado siguiente y Heinrich vuelve a su casa con sentimientos apasionados y con la esperanza “de tomar posesión dentro de pocos días de un tesoro de secretos bienes de fortunas, que hacía horas ni siquiera hubiera podido soñar” (IV, 5; trad.: 767).⁶⁸⁴ Mas la madre –de un modo indirecto y no intencional– impide que los amantes vuelvan a encontrarse y que las esperanzas eróticas-amorosas de Heinrich puedan concretarse: en la calle, a la mañana siguiente, lo intercepta una pareja. El hombre es un coterráneo que le trae noticias de la señora Lee y le aconseja volver a casa lo antes posible, por la mala situación económica y sentimental en que se halla su madre (IV, 6; trad.: 771s.; al.: 699). Por la noche, Heinrich se queda con un sentimiento de nostalgia; se ha olvidado, por otro lado, de Hulda (IV,

⁶⁸² “[L]iebreizende [...] Gesicht” (al.: 691).

⁶⁸³ “[W]ie es scheint, muß man selbst arm werden, um die Herrlichkeit zu finden!”, “[S]ie umhalste mich und küßte mich mit süßester Innigkeit, daß ich wie im Rausche weiter mit ihr ging” (al.: 694).

⁶⁸⁴ “[D]ie Hoffnung, ja Gewißheit, in wenigen Tagen von einem Schatze geheimer Glücksgüter Besitz zu nehmen, die ich mir vor Stunden noch nicht hätte träumen lassen” (al.: 695).

6; trad.: 774; al.: 702). Pasan unos días y decide que es hora de volver a la patria, junto a su madre: antes, piensa, por una cuestión de respeto, tiene que despedirse de la muchacha. El tragicómico (Marcuse, 1978: 229) episodio-Hulda termina en un *anticlímax*: Heinrich la ve llegar a su casa de la mano de un estudiante o artista y piensa que eso lo absuelve de toda responsabilidad para con ella (IV, 8; trad.: 799; al.: 726). Lo que importa aquí es que *es el recuerdo de la madre lo que obstaculiza un vínculo erótico-amoroso con la costurera Hulda*.

7.2.2.4. El “casamiento” con la “segunda” Judith

7.2.2.4.1. El caso de *Pankraz, der Schmoller*

Pankraz y el Heinrich de la segunda versión se parecen mucho, como ya hemos tenido ocasión de mostrar. Antes de analizar el vínculo de Heinrich con Judith, por ello, damos cuenta de cómo se trata en *Pankraz, der Schmoller* el problema de la *domesticación* de lo femenino, en general, y de Lidia, en particular. La *domesticación extrema* de lo femenino por lo masculino (por Pankraz) está representada por la mujer hindú que salva de las llamas (1947: 42). Este queda admirado de la “fidelidad conyugal” de las mujeres en la India, con lo cual se despierta en él “el deseo de disfrutar de semejante fidelidad incondicional” (íd.). Fantasea, por ello, con la posibilidad de *domesticar* a Lidia: “me figuré una vida en la que un marido prudente y hábil supiera transformar día a día y hora a hora las perversidades y las deficiencias de una consorte” (ibíd.: 43). Mas fracasa rotundamente. Lidia no puede ser subyugada “pacíficamente”, por la vía del matrimonio. Es *incolonizable*. Tiene lugar, en vista de esto, un doble proceso: por un lado, de *animalización* de la hija del gobernador y, por otro, de *sublimación*, por parte de Pankraz, de su deseo no consumado, en la forma de una *violencia* contra los *sujetos subalternos* de las colonias y, simbólicamente, el león.

La domesticación imposible de Lidia encuentra su solución en su muerte simbólica. Fracasada la vía “pacífica” de domesticación, en efecto, la relación entre aquel y el objeto de su amor adopta la forma de la del *cazador* y la *presa*. Al final de la disputa que sigue a la declaración de amor de Pankraz, Lidia deviene “fiera” (ibíd.: 39); él la llama “burra” y “gansa”, y menciona que “su boca, tan hermosa otrora, [estaba] desfigurada ahora por un gesto torcido y fiero” (ibíd.: 40). Entiende lo que le sucede con Lidia en los términos de la caza, y que su “salvación” reside en la adopción de la frialdad del cazador (dice sentirse “como [...] un cazador que de súbito se ve enfrentado a una jabalina cuando esperaba una corsa noble y tímida”). Luego

reprime un deseo irracional (¿de poseerla por la fuerza, de matarla?): “la situación era extremadamente tensa, al punto que advertí que yo estaba a punto de cometer una tontería o una insensatez, *cosas en las cuales estaba resuelto a no incurrir*” (ibíd.: 36). Ante la imposibilidad de satisfacerlo en el cuerpo de Lidia, aquel se manifiesta, primero, como *violencia colonialista* (en la selva “pagana” y más tarde en el desierto argelino),⁶⁸⁵ y luego, como la violencia de un cazador contra un león.

El león, además de *símbolo del sujeto subalterno de las colonias*, es Lidia y, con ella, *lo femenino no domesticado* (no solo el león, también el jabalí al que Pankraz mata luego del episodio en el que se enamora de Lidia). Esto queda claro al estudiar el proceso de animalización de la hija del gobernador, y más aún si se tiene en cuenta el paralelismo existente entre la escena de la declaración de amor y la del encuentro con el león.⁶⁸⁶ Así como el “peligroso egoísmo” de Lidia lo encuentra “desarmado” (“esperaba una corsa” y dio con una “jabalina” [ibíd.: 38]), la aparición de la fiera tiene lugar en un momento en el que el joven militar deja su escopeta para bajar a beber agua en una *cañada* y lo asalta, por otro lado, el recuerdo de Lidia (1947: 46) (para este paralelismo estructural, v. Kaiser, 1981: 290). Es en este preciso instante de debilidad, que aparece el león, la “fiera”, ¿Lidia? (íd.). La bestia salta sobre la escopeta de Pankraz, que este ha dejado olvidada al bajar al arroyo a beber agua. El arma de fuego, símbolo de su *virilidad masculina* (que conocemos ya desde el buque que lo ha llevado a Nueva York), ha quedado bajo el león, “bajo su abdomen”, más precisamente. Las connotaciones sexuales de esta escena, si bien sutiles, están presentes. El episodio concluye con la aparición de dos soldados franceses con cuya ayuda él héroe da muerte a la fiera. La matan con brutalidad excesiva: Pankraz le dispara dos veces en una oreja y, además, junto a sus compañeros, dice, “tuvimos que hacer pedazos las culatas de nuestras armas en [su] cuerpo” (Keller, 1947: 48). Pocos días después, mágicamente curado de su hurañía, vuelve al hogar materno, llevándose de recuerdo la *piel del león*.⁶⁸⁷ Hay otro hecho que sirve para pensar en la “muerte” (o el asesinato) de Lidia: cuando Pankraz les relata a su madre y hermana la parte de su historia en la que tiene lugar su relación con Lidia, las

⁶⁸⁵ Para este tema, v. Koval, 2012.

⁶⁸⁶ También se podría tener en cuenta el modo en que Lidia y Pankraz se acercan y se alejan, es decir, la coreografía de su relación, con la manera en que este último sigue el rastro del león: se habla de una “fiera”, de un “sujeto muy ladino”, y el narrador comenta que “anduvimos durante varios días, uno en pos del otro, como dos gatos que quieren zamarrearse, yo mudo como una tumba y él rugiendo estruendosamente de tanto en tanto” (ibíd.: 45s.).

⁶⁸⁷ Es llamativo el modo en que la ya avejentada Estercita reacciona al verla: “cogió la piel de león por la majestuosa y larga cola, la arrastró por el suelo, muerta de risa y exclamando una y otra vez: ‘¿Pero qué piel es esta? ¿Qué monstruo es este?’” (ibíd.: 18).

mujeres se quedan dormidas. A la mañana siguiente, le piden al coronel que les cuente de nuevo su historia de amor, pero este les responde que “la había contado una sola vez y que no volvería a hacerlo jamás; que aquella había sido la primera y la última oportunidad en que con alguien se acordara de la malhadada intriga amorosa, y punto final” (ibíd.: 48). Entonces ellas le proponen que aunque sea les diga su nombre. Él les responde: “¡Jamás volveré a pronunciar ese nombre!” Y el narrador asegura finalmente que “cumplió con su palabra, pues nadie volvió jamás a oírlo de sus labios, y al final parecía como si el mismo lo hubiese olvidado” (ibíd.: 48).

El proceso formativo de Pankraz en el relato implica, en última instancia, la *represión* de sus instintos sexuales, del *deseo* (Kaiser, 1981: 286). La muerte violenta que le da al león puede ser entendida no solo como un asesinato simbólico de Lidia, sino también como “aniquilamiento” del propio deseo. Esta lectura se justifica mediante un cotejo entre el episodio del león en *Pankraz, der Schmoller* y los episodios del tigre y, de nuevo, el león, en *Novelle* (1828), de J. W. Goethe, que constituye uno de sus intertextos fundamentales.⁶⁸⁸ El proceso de *humanización*, de *Bildung* de Pankraz (hay que recordar que la novela corta de Keller se inscribe en la tradición de las *Bildungsnovellen*) concluye no en la adquisición de una goetheana *personalidad omnilateral*, sino en un *baño de sangre*: en el asesinato del león, en la supresión de una dimensión de lo humano, el erotismo (Kaiser, 1981: 294). Pankraz decide regresar, entonces, a su casa, curado de su hurañía, esto es, dispuesto a convertirse en un hombre sociable y trabajador, a hacer que “la vida fuese lo más agradable posible para mí y para los demás” (Keller, 1978: 47). Sabemos, con todo, que ha abandonado sus posibilidades de ser feliz: “por fin, me di vuelta para alejarme, sin volver a mirarla, pero con la sensación de que en ese

⁶⁸⁸ En *Novelle*, Honorio mata al tigre con un disparo en la cabeza, queriendo, al mismo tiempo, aniquilar su inclinación por una princesa ya comprometida. La piel de la fiera, piensa, ha de lucirse en el trineo de ésta última, como símbolo, a decir verdad, de una renuncia a la princesa, ya desposada y, por lo tanto, prohibida (Goethe, 1992: 25). Este gesto, que simboliza el aniquilamiento de la pasión por la razón, con todo, es mostrado como erróneo y perjudicial por los propios sucesos del relato. Tras la violenta ejecución del tigre por parte de Honorio, hecho que simboliza la renuncia racional a su deseo prohibido de poseer a la princesa, aparecen la cuidadora del animal y su hijo. La mujer irrumpe en llantos: “¡Te han matado, pobre animal! ¡Te han matado sin necesidad! ¡Eras manso y te hubieras echado tranquilamente y nos hubieras esperado, pues tus pezuñas te dolían y tus garras ya no tenían fuerza alguna! Te faltaba el sol ardiente que las hiciera fuertes. Eras el más hermoso entre tus iguales [...]. Cuando te despertabas por las mañanas con las primeras luces del día y abrías las fauces, estirando tu bermeja lengua, parecía que nos sonrieras y, aunque rugiendo, tomabas juguetonamente tu comida de las manos de una mujer, de los dedos de un niño.” Poco después aparece otra amenaza: el león; esta vez intervienen el niño, con su flauta, y su padre, con su canto, que dice así: “Pues el Eterno domina la tierra, /sobre el mar reina su mirada; /los leones deben convertirse en corderos, /y la ola retrocederá”. En efecto, cuando el niño sale de la cueva con la fiera, como hipnotizada, caminando detrás suyo, el resto de la comitiva piensa que el animal “no parecía el vencido, pues su fuerza permanecía oculta en su interior, sino el amansado, como aquél que se había entregado pacíficamente y por voluntad propia” (Goethe, 1992: 32).

momento dejaba a mis espaldas para siempre todo lo que en esta vida me pudo haber correspondido de dicha íntegra” (ibíd.: 41), se lee en ocasión de la última vez que ve a Lidia. Pankraz paga un precio muy alto por su inserción social, por su *madurez*. El *casamiento* artificial con su madre y su hermana, al final de la narración, es un irónico *happy end* que constata esto mismo.

7.2.2.4.2. La *domesticación* de Judith y el casamiento infértil

El miedo a una relación con Judith solo cede cuando, al final, en el reencuentro, ella revela haber entendido los fundamentos de la psicología de Heinrich. Judith le propone que se conviertan en marido y mujer “sin coronarnos”, esto es, sin unirse sexualmente, y le revela que, al viajar en el barco de regreso a Europa, ha estado pensando en él y se ha jurado a sí misma “no destruir su vida [la de Heinrich] para conseguir tu dicha” (IV, 16; trad.: 942s.).⁶⁸⁹ La “segunda” Judith recuerda, por este altruismo, a la asexuada Natalie del *Wilhelm Meister* (de hecho, ambas se dedican a cuidar niños enfermos). Tras un beso, ella le dice: “¡Ahora la alianza está sellada! ¡Pero, por lo que a ti respecta, solo como espectador; eres y debes ser un hombre libre en todos los sentidos!” (IV, 16; trad.: 942s.).⁶⁹⁰ Judith sabe que cualquier otro tipo de vínculo (que implique el concurso de pasiones más fuertes) sería un problema para Heinrich en términos de libertad y autonomía individuales. Es por esto que juntos renuncian “a una dicha completa y absoluta”. La relación dura veinte años, hasta la muerte de ella (trad.: 943; al.: 861). Lejos han quedado los sentimientos pasionales entre ambos; es por eso que puede hablarse de una *domesticación* del poder mítico-natural encarnado en Judith como única vía para que Heinrich pueda vincularse más o menos positivamente con una mujer (Henkel, 1961: 501).⁶⁹¹ El *casamiento artificioso, i. e. asexuado, infértil con Judith* reenvía, evidentemente, al “pequeño casamiento” (Keller, 1978: 19) entre madre, hermana e hijo que tiene lugar en *Pankraz, der Schmoller*.⁶⁹²

⁶⁸⁹ “,Aber wir wollen uns nicht krönen!”; “,Nein, du willst dein Leben nicht zu deinem Glück mißbrauchen! Er soll frei sein” (al.: 860).

⁶⁹⁰ “,Nun ist der Bund besiegelt! Aber für dich nur auf Zusehen hin, du bist und sollst ein freier Mann sein in jedem Sinne!” (al.: 861).

⁶⁹¹ “Der ernüchterte Dichter löst das kreatürliche Geheimnis dieser Gestalt in eine Lebensbewährung als sittliche Tüchtigkeit auf” (Henkel, 1961: 501).

⁶⁹² En el *Heinrich* existe en este punto un paralelismo con la historia de la viuda que invitan a almorzar el día de Navidad, después de la confirmación de Heinrich. La viuda les confiesa que su hijo es un bueno para nada, que “[e]n una ocasión [este había fraguado] la idea de casarse, puesto que ya tenía treinta años”, pero ella le había sacado esa idea de la cabeza llevándole “un par de medias” tejidas. Él, finalmente, “se había resignado [...] a su destino [i. e. no

Los *casamientos* con que terminan *Pankraz, der Schmoller* y la segunda versión del *Grüner Heinrich* revisten una cualidad que debe ser destacada: como dijimos, son infértiles, esto es, en su marco, el héroe no puede convertirse en padre de familia. El reconocimiento de sí mismo como padre, como vimos, es un elemento sustancial en la maduración y en la renuncia de Wilhelm Meister. En la novela de formación de Keller, un personaje positivo como es Erikson llega a tener dos hijos, según le informa al héroe en una carta (IV, 14). Fritz Amrain (*Frau Regel Amrain und ihr Jüngster*) tiene una profusa descendencia. En el marco de sus *casamientos artificiales* (incestuoso en un caso, asexuado en otro), la *infertilidad* se revela como la característica fundamental. Cancela, por otro lado, toda perspectiva de futuro, lo cual es uno de los elementos utópicos del subgénero *Bildungsroman*.

7.2.3. Mito y logos

7.2.3.1. El recuerdo y el olvido

El olvido definitivo de Mariane por parte de Wilhelm, que está simbolizado en el gesto de entregarle el collar de perlas de Mariane a Mignon, tiene su variante en *Der grüne Heinrich* en el motivo del *papelito con la frase de la esperanza*. Pocos años después de la muerte de su madre, Heinrich es electo intendente de la jurisdicción más apacible a la que se ha ido a vivir; mas su vida es infeliz (“Sentí que a aquello no podía llamársele vida”). Es que lleva consigo aún la “callada nostalgia por lo perdido” (IV, 16; trad.: 932),⁶⁹³ esto es, el recuerdo de la relación no consumada con Dorothea: “Aún llevaba en el pecho, dentro de mi carterita, la frase de la esperanza, impresa en el papel verde, y de vez en cuando la leía con suspiros” (IV, 15; trad.: 925).⁶⁹⁴ Mas un día va a dar un paseo a la montaña, se tira a descansar sobre la hierba de un valle (es uno de los valles del pueblo de la familia de la madre) a pensar en todo lo que ha perdido en

casarse]” [“Ein Mal habe er die Idee ausgeheckt, zu heirathen, da er nun doch dreißig Jahr alt sei. Weil aber gerade ein Paar Strümpfe für ihn fertig geworden, habe sie selbige unter den Arm genommen, auch eine Wurst gekauft, und sei auf das Dorf hinaus gerannt, um ihm die saubere Idee auszutreiben. Bis er die Wurst fertig gegessen, habe er auch sich endlich in sein Schicksal ergeben”] (II, 12; trad.: 367; al.: 322). Esta es la reflexión de Heinrich: “encontré [así] ocasión de echar una ojeada a la vida de una viuda que desearía hacer de su hijo un hombre y no puede hacer para ello nada más que tejerle medias” [“Dadurch [...] fand [ich Gelegenheit], einen Blick in das Leben einer Wittwe zu werfen, welche aus ihrem Sohne einen Mann machen möchte und hierzu nichts thun kann, als demselben Strümpfe stricken”] (II, 12; trad.: 368; al.: 323). Otro tanto podría decirse de la historia del sastre Strapinski (*Kleider machen Leute*).

⁶⁹³ “Ich fühlte, daß das kein Leben hieß und so nicht fortgehen könne”; “[D]er schmerzlich[e] Erinnerung an Alles, was ich schon gehofft und verloren, geirrt und verfehlt hatte ” (al.: 850s.).

⁶⁹⁴ “Ich trug den Spruch von der Hoffnung, auf das grüne Papier gedruckt, noch immer in meinem Brief- und Schreibtäschchen auf der Brust und las ihn zuweilen mit ungläubigem Seufzen und Kopfschütteln” (al.: 845).

su vida. Se sorprende, entonces, de encontrar en su bolsillo el papelito verde de Dorothea en el que está inscrita la poesía de la esperanza, y lo suelta al viento (IV, 16; trad.: 932; al.: 851). Este gesto es la condición de posibilidad de que Heinrich pueda volver a sentir “la alegría de la juventud” (“*Jugendglück*”; trad.: 936; al.: 853): pocos instantes después, en efecto, aparece Judith, a quien no veía hacía diez años, con quien establece un vínculo matrimonial *sui generis*.⁶⁹⁵

Mas la versión kelleriana del *olvido* va más allá de este paralelismo con los *Lehrjahre* goetheanos. El héroe no solo olvida a su “amada” desposada por otro, tal como Wilhelm a la difunta Mariane, sino, sobre todo, la posibilidad de ser alguna vez totalmente feliz, esto es, la *esperanza*: el papel que arroja al viento simboliza el recuerdo de Dorothea, pero también la esperanza. Esto se vincula con la cuestión de la *culpa* y su recordación.⁶⁹⁶ El héroe goetheano olvida incluso su culpa en relación con la muerte de su ex novia (como ocurre también entre Faust y Margarita); Heinrich, en cambio, conserva un recuerdo de ella. Esto explica que en la conciencia del héroe del *Grüner Heinrich* resurjan de tanto en tanto, hasta el final, “las dudas y los dilemas” (IV, 16; trad.: 944).⁶⁹⁷ El recuerdo de la culpa es estudiado aquí a partir de tres indicadores: en primer lugar, la relación con el pintor Römer; en segundo lugar, con su amigo Lys; y, en tercer lugar, la relación con la madre. El primer indicador da cuenta de que en la novela de Keller la culpa no puede ser olvidada del todo: es inherente a la inserción del sujeto en la sociedad. Los otros dos, en cambio, permiten mostrar en qué medida el autor se vio obligado a introducir *una atenuación clasicista* de la culpa del héroe –en el sentido de sustraerle su componente trágico– en la segunda versión de su novela, a fin de que no tuviera que concluir con su romántico suicidio, como es el caso en la primera.⁶⁹⁸

⁶⁹⁵ El *viento* funciona aquí como objeto simbólico: si el apellido de Heinrich, Lee, significa “die im Windschütz liegende Seite [der Hügel]”, y se contrapone negativamente (por la connotación de *quietud* implicada en ello) al viento del que se vale el navegante Erikson (v. Böning y Kaiser, 1985: 1076), aquí tiene también un significado positivo, pues “libera” al héroe del recuerdo de un pasado doloroso, y lo vuelve receptivo a la posibilidad de un vínculo con Judith.

⁶⁹⁶ “Heinrich incurs a lifelong sense of guilt [...] because of his unthinking use of others’ money, in both the case of the painter Romer and that of his poor mother. Indeed, it is the sense of debt, in all senses of the word, that exercises such a moral influence on him in the book. Memory and reflection, together with their attendant phenomenon of moral guilt, are the moving forces behind his education” (Miles, 1974: 986).

⁶⁹⁷ “Zweifel und Zwiespalt” (al.: 862).

⁶⁹⁸ Cf. Villwock, 1985: 10. Así entiende Rilla la diferencia en el desenlace de las dos versiones: “nicht mehr Untergang und Tod des Helden, sondern nach allen Irr- und Umwegen doch ein Angelangtsein am Ziel einer öffentlichen Tätigkeit, worin er unter den besonderen Bedingungen der Schweizer Demokratie die Tugenden staatsbürgerlich-republikanischer Pflichterfüllung üben kann” (Rilla, 1955: 52). Sautermeister, por su parte, sostiene que en la segunda versión “dürfen die Schicksalsschläge, die [Heinrich] treffen, nicht mehr von tödlicher Wirkung

1) El vínculo con el pintor Römer es importante, entre otras cosas, porque Heinrich decide conservar su carta con la *maldición económica y sentimental*, de modo tal que aun en el presente de la narración la lleva entre sus pertenencias (III; 5). Más tarde, la decisión de no deshacerse de la misiva se ve reforzada por el duro reproche de Judith: “¿Sabes, [Heinrich], que ya cargas con una vida humana en tu alma tan tierna?”. La prima segunda le dice incluso que “los reproches de tu conciencia son un pan muy sano para ti, y en ellos habrás de masticar durante toda tu vida” (III, 6; trad.: 480).⁶⁹⁹ Heinrich, que esperaba una absolución moral, llega entonces a la siguiente resolución: “no olvidar jamás la conciencia de la injusticia cometida e intentar mantenerla siempre viva”. “Mi única preocupación”, agrega “será hacer aún un sinfín de cosas buenas para que mi existencia siga siendo soportable”. Se trata, pues, de “renunciar para siempre [...] al olvido de una maldad” (trad.: 481).⁷⁰⁰ Judith coincide con Heinrich y concluye: “¡Ahora eres adulto y en esta acción has perdido ya tu soltería moral!” (trad.: 482).⁷⁰¹ *Devenir adulto es, así, ser consciente de la propia culpabilidad* y recordarla para solo llevar a cabo actos bienintencionados.

2) En la primera versión de la novela, Lys muere como consecuencia del duelo con Heinrich. Este se entera de ello en casa del conde, adonde le llega una carta que aquel le ha escrito desde su lecho de enfermo (v. Keller, 1985: 875s.). En la segunda versión se produce una importante modificación: en pleno combate, Lys mira el cuadro de los blasfemos –ante el que tiene lugar el duelo– y, en el acto, le pide a Heinrich que se detenga. “¡Retiro mi desafío y quiero olvidar lo ocurrido sin derramar sangre!”, profiere, y le anuncia a su amigo que se va ir de viaje. Esa noche, el héroe sueña “que había matado al amigo de un pinchazo” (III, 14; trad.: 660).⁷⁰² Lo real se ha transformado en una mera imagen onírica. Esta variación le quita al Heinrich de la segunda versión un gran peso. Ya no se siente tan culpable como en la primera. Le permite, en

sein. Sie müssen viel mehr engiftet, gemildert, dosiert werden. Mit dieser klassischen Dämpfung des tragischen Abschwunges verbindet Keller die Dämpfung auch der enthusiastischen Aufschwünge, so daß die Erzähltonne der Illusion und der Desillusion in ein gemäßigttes [con respecto a la primera versión] spannungsverhältnis zueinander treten” (Sautermeister, 1990: 118).

⁶⁹⁹ “Weißt Du wohl Heinrich, daß Du allbereits ein Menschenleben auf Deiner grünen Seele hast?”; “Die Vorwürfe Deines Gewissens sind ein ganz gesundes Brot für Dich, und daran sollst Du Dein Leben lang kauen” (al.: 435).

⁷⁰⁰ “[D]as Bewußtsein des begangenen Unrechtes nie mehr vergessen und immer in seiner ganzen Frische tragen [...]”; “Meine einzige Sorge wird sein, noch so viel Rechtes zu thun, daß mein Dasein erträglich bleibt!”; “[F]ür immer auf das Vergessen einer Uebelthat zu verzichten” (al.: 436).

⁷⁰¹ “Du bist jetzt erwachsen und hast in diesem Handel schon Deine moralische Jungfernschaft verloren!” (al.: 436).

⁷⁰² “Ich nehme meine Herausforderung zurück [...] und will das Vorgefallene vergessen, ohne daß Blut fließen soll!”; “ [Ich] träumte mir, ich hätte den Freund todt gestochen, blutete aber statt seiner selbst und werde von meiner weinenden Mutter verbunden” (al.: 596).

definitiva, sobrellevar la muerte de su madre, e integrarse más o menos satisfactoriamente a la comunidad. Esto indica que en la lógica de la segunda versión el *Grüner Heinrich –y de todo el Bildungsroman, en general– la culpabilidad no puede ser excesiva: tiene que existir un cierto equilibrio en este punto.*

3) La madre de Heinrich, que es un personaje incapaz de olvidar,⁷⁰³ genera, como ya vimos, culpa en su hijo. Pero aquí hay que atender al episodio de su muerte y lo que ocurre después. La posibilidad de sobrellevar la culpa (que es un elemento nuevo respecto de la primera versión) es lo que permite dejar atrás el *periodo marginal*.⁷⁰⁴ La “salvación” de Lys apunta en este sentido. También el hecho de que Heinrich ya no sea, como en la primera versión, el único culpable de la muerte de su madre. En la versión temprana, como indica el mismo Keller, la culpa reside tan solo “im Charakter und dem besonderem Geschicke des Helden” (carta a Vieweg del 3 de mayo de 1850). No es menor tampoco que allí Heinrich llegue a Zúrich justo en el momento en que están enterrando a su madre. En la segunda versión, en cambio, como sugiere, de nuevo, Keller, se trata de “die Erfüllung eines Erziehungs- und Entwicklungsgeschickes [...], an welchem niemand Schuld ist oder Alle” (carta a Petersen, del 21 de abril de 1881). Heinrich sigue teniendo parte de responsabilidad en la muerte de su madre, por el hecho de hacerla esperar tanto tiempo sin mandarle ninguna noticia suya. Pero ahora hay algunas razones más:

a) La citación de la policía (en ocasión de la búsqueda, por parte del tribunal alemán, del paradero de Heinrich, para poder entregarle la herencia del chamarilero), que había conducido a la señora Lee a pensar que su hijo tenía problemas con la ley; poco después se le había informado a esta que b) debía amortizar los intereses del capital que había pedido prestado por la

⁷⁰³ La madre de Heinrich es un personaje incapaz de olvidar. Sobre todo, a su difunto esposo: así, por ejemplo, sueña a menudo con él, y por la mañana le cuenta sus historias a su hijo, “para hundirse a continuación en profundas reflexiones y recuerdos” [“[U]m darauf in tiefes Nachdenken und in Erinnerungen zu versinken”] (I, 2; trad.: 70; al.: 30). Otro indicio importante de la melancólica estructura mental de Elizabeth tiene lugar cuando, una vez llegado el verano, Heinrich se dispone a ir al pueblo y “mi madre volvió a quedarse atrás en una inmovilidad y una limitación propia de su renuncia, sin hacer caso a todos los amables requerimientos de cerrar la casa y volver a pasearse una vez más por los lugares de su juventud” [“Die Mutter blieb wieder zurück in entsagender Unbeweglichkeit und Selbstbeschränkung, ungeachtet aller freundlichen Aufforderungen, die Wohnung doch ganz zu schließen und wieder einmal an den Orten ihrer Jugend sich zu ergehen”] (II, 6; trad.: 296; al.: 256).

⁷⁰⁴ Para Sorg, entre los finales de las dos versiones hay solo una diferencia de grado, “denn beiden liegt eine tiefe Fremdheit des Protagonisten zur Wirklichkeit zugrunde” (Sorg, 1983: 167). Esta ceguera a la hora de estudiar las diferencias –radicales, a nuestro juicio– entre las dos versiones parece deberse sin duda a que el autor de *Gebrochene Teleologie* no tiene en cuenta la estructura triádica definitoria del *Bildungsroman*: más allá de que la felicidad de Heinrich al final de la segunda versión sea, en el mejor de los casos, problemática, lo que cuenta es que logra dejar atrás el periodo marginal y entra en una condición normal final que le permite continuar con su vida a pesar de todo.

casa. Esto la había obligado a pedir un nuevo préstamo, pero no había podido encontrar el dinero, pues, en particular el maestro hojalatero, junto a otros, a los que se llama “*Gewinnlustige*”, tenían la intención de echarla, para hacerse con la propiedad (IV, 15; trad. 920; al.: 839); c) se planeaba la construcción de una vía, “la estación no iría a parar lejos de nuestra calle, y el valor de los terrenos comenzaba a subir casi día a día, sin que mi madre, en su soledad, supiera nada de estas cosas” (íd.). Así concluye el narrador: “la doble y triple preocupación había acertado sin duda su vida; pues la fecha del pago se iba aproximando a cada semana” (íd.).⁷⁰⁵ Hay, por último, un cuarto elemento que atempera la culpa del héroe y que en cierto modo lo “absuelve” (Sorg, 1983: 164): Heinrich descubre la *nota de la madre*, en la que esta revela sentir que es suya sola la responsabilidad por no haber podido guiar en la vida a su hijo (IV, 15; trad.: 924; al.: 842s.).

Si bien, en fin, Heinrich ya no se suicida, en buena medida porque ya no es el único culpable de la muerte de su madre, hay que decir que los últimos años de su vida no pueden ser pensados en términos de felicidad. Tal como advierte el propio narrador: “La idea de que la desafortunada casualidad y la malicia de los especuladores había intervenido en el asunto, no alivió en modo alguno la carga que de repente cayó sobre mi conciencia” (IV, 15; trad.: 920s.).⁷⁰⁶ Es por esto que el héroe no se siente con derechos a participar en la vida pública, y que puede hablarse de su *muerte interior* (Villwock, 1985: 12). Tras un año, y ya trabajando como funcionario, Heinrich sostiene que “todo aquello no era capaz de despejar las sombras que llenaban mi devastada alma” (IV, 16; trad.: 930),⁷⁰⁷ “sentí que a aquello no podía llamársele vida”, agrega, y piensa que lo mejor sería, para él, estar muerto, i. e. suicidarse y ya no tener preocupaciones (IV, 16; trad.: 932).⁷⁰⁸ Recién la reaparición redentora de Judith permite pensar en una *relativa absolución*.

Hay un último punto que destacar referido a la cuestión del recuerdo y el olvido: la escritura autobiográfica. Esta es, en efecto, una forma típica del recordar (Weinrich, 2000: 17). El hecho de que Wilhelm Meister procure pero no consiga escribir la historia de su vida (son los

⁷⁰⁵ “Auch hier war endlich der Bau einer Schienenstraße in Aussicht getreten, der Bahnhof mußte unfern unserer Gasse zu liegen kommen, und es begann der Werth der Grundstücke beinahe täglich zu steigen, ohne daß die Mutter in ihrer Abgeschiedenheit von diesen Dingen wußte”; “Die doppelte und dreifache Sorge hat unzweifelhaft ihr Leben verkürzt; denn der Zahlungstermin rückte mit jeder Woche näher” (al.: 839). La estación de Zúrich se inauguró en 1847.

⁷⁰⁶ “Der Gedanke, daß unglücklicher Zufall und die Arglist Gewinnsüchtiger die Hand im Spiele gehabt, erleichterte keineswegs die Last, welche jählings auf mein Gewissen fiel” (al.: 839).

⁷⁰⁷ “[Diese Dinge] vermochten die Schatten nicht aufzuhellen, die meine ausgeplünderte Seele erfüllten” (al.: 849).

⁷⁰⁸ “Ich fühlte, daß das kein Leben hieß und so nicht fortgehen könne” (al.: 850).

miembros de la “*Sociedad de la Torre*” quienes lo hacen por él) arroja también una luz respecto de las diferencias entre las novelas de Goethe y Keller: en el primer caso, podemos postular, el “olvido” de la propia culpa intensifica el momento presente; en el segundo, la recordación se lleva a cabo en detrimento de este último. Heinrich Lee se parece mucho, en este punto, a Anton Reiser. Reflexionar en exceso acerca de sí mismo, tal parece ser la lógica del *Bildungsroman*, solo puede ser signo de un desajuste en la relación del yo con el mundo. En este sentido el *Grüner Heinrich* apunta, en efecto, como ve Lukács (v. su *Theorie des Romans*), al Romanticismo de la desilusión *à la* Flaubert.

7.2.3.2. La comunicación como índice de racionalidad

7.2.3.2.1. El diálogo

Las *incomunicación*, el *silencio*, la dificultad para expresar sentimientos son preponderantes en la condición normal inicial de Heinrich (Adameczyk, 1988: 111). Hay que recordar aquí que en *Pankraz, der Schmoller* la maduración de Pankraz se mide a partir del contraste entre la apatía y hosquedad del comienzo y la elocuencia discursiva tras sus años de viaje y aprendizaje. El equilibrio interioridad-exterioridad se logra, más en general, en los relatos de *Die Leute von Seldwyla*, centralmente, en el diálogo sincero con el otro; el silencio es por principio índice de un desequilibrio interno (Pankraz no habla, Strapinski silencia la verdad acerca de sus orígenes, etc.).⁷⁰⁹ Es necesario retomar aquí lo que ya hemos dicho acerca de la relación de Heinrich con Dorothea. La “neurotización” del modelo de la *renuncia* (Lukas, 2002: 143) en la relación de Heinrich con Dorothea Schönfund se verifica en el hecho de que, directamente, aquél se revela incapaz de comunicarle su amor: enmudece, se encierra en su mundo interior. Como señala Lukas, para que la renuncia pueda implicar una ganancia para el sujeto –lo cual es propio de la época de Goethe– en tanto superación de un estadio de desarrollo signado por la fijación egoísta en el mundo de los propios sentimientos, el individuo tiene que poder expresarle estos últimos al objeto de su amor.⁷¹⁰ Hay una analogía, como vimos, en los vínculos entre Heinrich y Dorothea, Teófilo y (también) Dorothea, y Pankraz y Lidia. En el *Grüner Heinrich*, así pues, el héroe no logra declarar su amor. Es ilustrativo verificar qué ocurre en los otros dos casos.

⁷⁰⁹ Para esto, v. Adameczyk, 1988: 109.

⁷¹⁰ Lukas agrega que, además tiene que poder gozar de la dicha de ese amor al menos por un corto o incluso insignificante segmento temporal (2002: 118).

En lo que respecta a *Dorothea's Blumenkörbchen*: Teófilo, secretario particular de un gobernador, “como Pankraz”,⁷¹¹ enamorado de Dorothea, la hija de un noble romano que había aceptado la nueva religión, el cristianismo (igual que el conde en *Der grüne Heinrich* se había convertido a la “religión” feuerbacheana), “era un hombre instruido y correcto, [pero] los pesares de su infancia habíanle formado un carácter desconfiado y huraño” (1966: 98). Dorothea, cansada de que Teófilo no tomara la iniciativa, procura incitarlo mostrándose en exceso amable con Fabricio, el noble para quien trabajaba Teófilo. Un día, en un lugar apartado de la casa de campo de sus padres, Dorothea le muestra a éste un vaso artísticamente trabajado. Teófilo, que no ve que “en el rostro de la joven leíase la alegría de ver tan cerca de ella a su amado” (ibíd.:100), tampoco comprende la broma que le hace Dorothea, que le dice que el vaso era un regalo de Fabricio. De esto resulta que Teófilo, avergonzado y nervioso, deja “caer al suelo el precioso vaso, que se hizo añicos”, y se va abruptamente del lugar y de la región.⁷¹² Solo un suceso maravilloso, una vez muerta Dorothea, le revela al protagonista la verdad, cuáles eran los sentimientos reales de ella hacia él. Como explica el narrador, la tragedia amorosa tiene que ver con el hecho de que “los antiguos olvidaron nombrar junto a Eros a la envidiosa divinidad que en el momento decisivo [...] echa un velo sobre los ojos de los amantes y deforma en sus labios el sentido de las palabras” (1966: 100).

Es a raíz de esto que la escena de la declaración de amor de Pankraz resulta significativa y, en contraste, positiva: es uno de los *Wendepunkte* de la *Novelle* en que “lo aparente es sustituido por lo real” (Vedda, 2001: 17), esto es, en la cosmovisión de Keller, el punto en el cual los pensamientos e ideas son corregidos o verificados por la realidad concreta. Lidia, si bien actúa vilmente, resulta positiva para Pankraz, pues lo obliga a exteriorizar sus sentimientos – precisamente lo que no pudo hacer la, en contraste, bien intencionada Dorothea con Teófilo–, al preguntarle: “¿Qué pedazo de madera lleva en el pecho, en vez de corazón?”. Pankraz, en efecto, le cuenta toda su historia y le expresa su inclinación por ella “con una elocuencia que nunca antes había sospechado en mí” (1978: 37). El desplante que sigue a esta declaración de amor, que, en tanto comunicación efectivamente lograda supone una renuncia positiva al egoísmo de la incomunicación, está provisto de fuerza formativa: Pankraz extrae las siguientes conclusiones del episodio: “¡Esto te sucede por tu desgraciada manía de ser hosco!”, se dice a sí mismo, “si desde

⁷¹¹ Ermatinger, 1981: 397.

⁷¹² Esto reenvía, como muestra Ermatinger (1981: 397), al abandono del hogar por parte de Pankraz, ante la burla de su hermana Estercita (Keller, 1978: 14).

el comienzo hubieses hablado a veces con ella [...] habrías advertido qué clase de mujer es, y no te hubieras engañado tan groseramente. ¡Apártate, pues, y dilúyete, bella imagen de viento!” (ibíd.: 41). Hay, aquí, un doble reproche: al egoísmo de Lidia, pero también al suyo propio, esto es, a su hosquedad, que lo aislaba de los otros seres humanos.

7.2.3.2.2. La escritura (y narración) autobiográfica

Mas hay un plano en el que Heinrich sí logra una comunicación efectiva. El único ámbito en el que Anton Reiser toma conciencia de su persona y de su vida es el de la escritura autobiográfica, esto es, en la reflexión solitaria acerca de sí mismo. No muy distinto es el caso de Heinrich Lee. En *Der grüne Heinrich*, en efecto, “the hero [...] becomes [a] narrator” (Miles, 1974: 984). Este fracasa como pintor (tal como Anton fracasa como actor), pero escribe la novela de su vida de un modo ejemplar.⁷¹³ Hay una diferencia crucial entre la novela de Moritz y la de Keller en este punto: Anton no tiene lectores de su autobiografía en el mundo narrado, mientras que Heinrich sí. Esto le da a la práctica autobiográfica de este un tinte positivo, en el sentido de que aquella tiene la función de tender un puente de comunicación con los otros.

La conducta autobiográfica tiene,⁷¹⁴ en un primer momento, consecuencias negativas para Heinrich: así, lleva los papeles con su historia a lo de un encuadernador para que les ponga un lienzo verde. Sin embargo, este lo entiende mal y hace una edición más cara de lo previsto, con lo cual aquel se queda sin dinero alguno, “y en lugar de ir a comer, pude dirigirme a casa con la obra más inútil del mundo en la mano” (IV, 4; trad.: 733).⁷¹⁵ El *libro verde*,⁷¹⁶ con todo, es útil para Heinrich, en un segundo momento: constituye un vehículo de comunicación efectiva con el conde y Dorothea, que se tornan sus dos primeros lectores (IV, 10). Es a partir de la lectura –y

⁷¹³ La novela *tematiza sus propias condiciones de producción*. Sabemos que Heinrich escribe su *Jugendgeschichte* durante unos días de extrema precariedad económica, poco antes de entrar a trabajar en la tienda del chamarilero. “De repente”, explica el narrador, “compré algunos libros de papel de escribir y comencé, para hacerme por una vez una idea bien clara de mi ser y de mi devenir, una representación de mi vida y de las experiencias que había vivido hasta entonces”. En pocos días narra los sucesos que van desde la vida de los padres hasta la emigración de Judith. [“Plötzlich kaufte ich einige Bücher Schreibpapier und begann, um mir mein Werden und Wesen einmal recht anschaulich zu machen, eine Darstellung meines bisherigen Lebens und Erfahrens”] (IV, 4; trad.: 732; al.: 664).

⁷¹⁴ Para un estudio de Heinrich como autobiógrafo, v. Villwock, 1985: 6.

⁷¹⁵ “[U]nd anstatt zum Mittagessen zu gehen, konnte ich mich mit dem unnützeften Werke der Welt in der Hand nach Hause verfügen” (al.: 664s.).

⁷¹⁶ Se trata de un *Ding-Symbol* que funciona entre otras cosas como correlato *realista* de la atmósfera mística de los últimos dos libros de los *Lehrjahre* goetheanos. Miles afirma, en este sentido, lo siguiente: “far from being treated with Masonic reverence, [the book] is turned into a ‘Herbarium’ by Dorothea, who fills it with leaves as bookmarks (perhaps a thrust at Goethean organicism), and, later, when Heinrich forgets it at the castle, the count informs him that there is no time to retrieve it, but that he will send it on later by mail” (Miles, 1974: 985).

escucha– de las confesiones autobiográficas de Heinrich que el conde puede comprender su psicología y elaborar una suerte de plan educativo para él. Por otro lado: el hecho de poder dar cuenta de sí mediante la escritura y el relato oral es ya un índice de maduración, en el sentido de que apunta a una comunicación efectiva posible con los otros (Villwock, 1985: 8). No en última instancia hay que incluir aquí también a la “segunda” Judith: Heinrich le cuenta, tras el reencuentro, toda la historia de los diez años que pasaron sin verse. El relato oral tiene aquí un signo redentor: “sentí que la vieja opresión de mi alma”, dice el héroe al respecto, “se alejaba, que era libre y estaba sano” (VI, 16; trad.: 940).⁷¹⁷ “Y así quedó la cosa entre nosotros”, concluye el narrador, “ella vivió aún veinte años; yo trabajé y *no callé más*” (trad.: 943).⁷¹⁸

7.2.3.3. La pobreza y la condición de clase

La importancia dada al dinero, la vestimenta y la comida –esto es, al orden material de la existencia– en *Der grüne Heinrich* y, en general, en toda la obra de Keller es definida por Lukács con las fórmulas “proximidad a la tierra” y “carácter plebeyo del mundo [configurado]”. A diferencia de los personajes que viven procesos formativos en la obra de Goethe, que son “burgueses acomodados” o pertenecen a “la rica aristocracia adinerada”, los personajes de los relatos de Keller “son, en lo esencial, pequeños burgueses laboriosos cuyos problemas vitales dependen estrechamente de las preocupaciones y compensaciones del orden material” (Lukács, 1970: 206s). Es dentro de este marco que hay que tener en cuenta que la *pobreza*, la *falta de autonomía en términos monetarios* es uno de los elementos que explica la imposibilidad de Heinrich Lee para encontrar un ámbito de pertenencia. Es significativo, así como un índice de la importancia de lo económico-material en los mundos narrados kellerianos, con todo, que la *rehabilitación* del héroe, que posibilita más tarde la unión con Judith, se dé por una razón monetaria: es gracias al conde, que le da dinero, y que le permite vender sus cuadros, así como a la herencia que le deja el chamarilero, que, tras el regreso a casa y la muerte de su madre, puede liberar la casa de las cargas mínimas que pesaban sobre ella (IV, 15; trad.: 920; al.: 839). El tener dinero se constituye, pues, en efecto, en signo de una nueva “bürgerliche Tüchtigkeit” (Sorg, 1983: 164). Es lo que posibilita el ingreso del héroe a la carrera de funcionario y, en definitiva, la

⁷¹⁷ “[I]ch spürte inzwischen den alten Druck von der Seele weichen und wußte, daß ich frei und gesund war” (al.: 858).

⁷¹⁸ “Und so ist es auch zwischen uns geblieben. Noch zwanzig Jahre hat sie gelebt; ich habe mich gerührt und nicht mehr geschwiegen” (al.: 861). El subrayado es nuestro.

conciliación con la comunidad suiza. Hay que agregar a esto una consideración clasista en la novela: Heinrich pertenece a la pequeña burguesía; es por ello que, al enterarse, por una carta del conde, que Dorothea era, en realidad, la sobrina de este, y que, por lo tanto, era noble, se siente aliviado, pues queda alejada de sus posibilidades, en el recuerdo (IV, 15; trad.: 929; al.: 847s.). Este elemento, que en parte es irónico, remite a *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, en el que tiene lugar una alianza entre la gran burguesía y la nobleza. Esto ya no constituye una posibilidad social utópica en el mundo desencantado de la pequeña burguesía suiza kelleriana.

7.2.4. La dificultad de educar en un mundo contingente

En la escena en la que lee *Orlando furioso* junto a Judith, Heinrich revela sentirse en desventaja respecto de los personajes del poema de Ariosto, que gozan del amor sin inconvenientes. Él, a diferencia de estos, se siente “separado de la más floreciente realidad por un delgado hilo”. Así agrega, de un modo sorprendente –pues es el único momento en toda la novela en que refiere a ello–: “[me sentía] un alocado héroe de fábula y como el juguete de un travieso escritor” (III, 6; trad.: 484).⁷¹⁹ Esta reflexión metaficcional del personaje alude a un hecho fundamental en el *Grüner Heinrich*: el héroe *no recibe una ayuda completa de nadie*; más aún: parece operar una suerte de destino funesto, que se ensaña para que él no sea feliz. En otros términos: no hay *elemento consciente* o, al menos, el mismo no tiene la eficacia de la “Sociedad de la Torre”. En relación con esto, como ya se mostró, Jauss entiende la diferencia entre *Der grüne Heinrich* y los *Wilhelm Meisters Lehrjahre* a partir de la función que en cada una de esas novelas tiene lo que él llama la *providencia inmanente al mundo*. “¿Cómo puede llegar a realizarse [el principio de la educación estética] cuando uno tiene que afirmarse allí donde la historia ya no es más un amigo protector, sino un oponente?” (Jauss, 1989: 47). En su *Varieties of the Bildungsroman: Portraits of the Self in a Changing Society* (1980) Blakey postula, por su parte, una distinción entre “las novelas de formación tempranas” y las posteriores a partir de la existencia, en aquellas, de una optimista y providencialista representación de un héroe que es guiado por fuerzas externas (*idea of guidance*). Por supuesto, se refiere al modelo que supone la “Sociedad de la Torre” en el *Wilhelm Meister* (1980: 18).

⁷¹⁹ “[W]ährend ich mich nur durch einen dünnen Faden von der blühendsten Wirklichkeit geschieden sah”; “so war es mir vollends, als wäre ich ein thörichter Fabelheld und das Spielzeug eines ausgelassenen Dichters” (al.: 439).

Nos parece, en cualquier caso, que Jauss exagera, y que al planteo de Blakey le falta precisión. Lo entendemos así: no es que no haya elemento consciente alguno, solo que los personajes que lo encarnan (aquellos que están dispuestos a *guiar* al héroe) no tienen la capacidad de entrever cabalmente ora las disposiciones innatas de Heinrich, ora las determinaciones del mundo objetivo en el que él opera. Hay una proliferación de educadores, más o menos bienintencionados, más o menos competentes, pero ninguno tiene ya la habilidad como para concebir el desarrollo de Heinrich como un todo. En este sentido, dada la falta de un *plan*, es que la vida del Héroe, sus años de aprendizaje, son mucho más *contingentes*⁷²⁰ que los de un Wilhelm Meister o un Heinrich Drendorf. La “providencia inmanente al mundo”, que nosotros reinterpretemos como elemento consciente, está definitivamente ausente en *Der grüne Heinrich*: el héroe está librado a sí mismo, tiene que aprender de sus propias experiencias, del mundo tal cual este ya es.⁷²¹

7.2.4.1. Los educadores en la *condición normal inicial*

7.2.4.1.1. La escuela

Si en la “Escuela de los Pobres”, cofundada por el difunto Lee (I, 9), Heinrich era uno de los más ricos, en la “Escuela Superior”, a la que iban los ricos niños burgueses, aquel pasa a ser uno de los más pobremente vestidos (I, 13). Es de este colegio que es expulsado (I, 16). Se alude, tras la expulsión, al “sentimiento de indignación y de la injusticia sufrida” y a que la madre “se abandonó a sus propios y preocupados sentimientos, puesto que a una desamparada viuda el grande y poderoso Estado le había puesto al único hijo en la calle con las palabras: ‘¡No sirve para nada!’”. El narrador acota, sugestivamente, que “excluir a un niño de la educación general no significa otra cosa que decapitar su desarrollo interior, su vida espiritual”. El problema tratado aquí es el del estado que no cumple con su rol de “vigilar” y encauzar a sus niños (I, 16; trad.:

⁷²⁰ En la novela tienen lugar algunos sucesos providenciales o, al menos, ambiguos (es difícil decidir si obedecen a la lógica de la casualidad o a motivaciones sobrenaturales): la –en última instancia nefasta– aparición de Römer tras una plegaria (III, 2); el “milagro” de la flauta (el protagonista reza, un rayo de luz hace resplandecer la flauta que tiene abandonada en su habitación, la venta del instrumento le permite volver a comer después de varios días, además de que gracias al mismo conoce al chamarilero y, finalmente, a Dorothea; IV, 4); la equivocación del camino, que lo lleva a casa del conde (IV, 8). Sin embargo, esto no atenta en nada contra la tesis de la *falta de un plan educativo* en el desarrollo del héroe.

⁷²¹ En este punto, la novela corta *Frau Regel Amrain und ihr Jüngster* se revela como singular en el conjunto de la producción artística del autor suizo (Zierleyn, 1999: 202). En efecto, la figura de Regula ocupa el lugar dejado por la goetheana “Sociedad de la Torre” (la providencial Regula, con todo, revela, de nuevo, en qué medida es Keller incapaz de pensar la formación por fuera de lo concreto y cotidiano).

198).⁷²² Que no se trata de un hecho menor para Heinrich queda claro cuando, mucho más adelante, al entrar por primera vez a una universidad, confiesa que “[l]a interrupción de mis estudios me llegó al corazón” (IV, 2; trad.: 688).⁷²³ La crítica de la escuela por su fracaso en tanto institución educativa es algo nuevo respecto de *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, en el que aquella no cumple rol efectivo alguno. Preanuncia ya el rechazo demoledor a la enseñanza oficial por parte de un Oskar Matzerath. La diferencia con respecto al tamborilero es, con todo, importante: Heinrich *quiere* participar del colectivo escolar, y es rechazado. En *Die Blechtrommel*, en cambio, es Oskar el que se opone radicalmente a este tipo de socialización. Sea de ello lo que fuere: la escuela no funciona como instancia de educación, sino que, por el contrario, es índice del desamparo del niño ante la sociedad.

7.2.4.1.2. La señora Margret

La pagana, mística y al mismo tiempo materialista señora Margret tiene buenas intenciones con Heinrich, y con los niños y adolescentes de condición humilde en general. Hace las veces de protectora de “los jóvenes que, de procedencia oscura y precaria, con talento, ahorro e inteligencia, habían trabajado hasta llegar a una buena posición” (I, 6; trad.: 102).⁷²⁴ Se trata de la típica variante kelleriana de la *Bildung*. Mas, como hemos visto ya, la influencia que ejerce Margret sobre Heinrich lleva un signo negativo, en tanto libera “su inquisidora fantasía” (I, 6; 97).⁷²⁵ El entrelazamiento entre realidad y fantasía, tan propio del desarrollo de Heinrich, “germina” en la casa de aquella. La vieja mística parece interesarse en su pupilo precisamente en función de la dimensión mágica, suprasensorial: cuando se entera de que el pequeño, inspirado en un libro suyo de Teosofía, ha creado figuras de cera y les ha inventado una biografía, en efecto, se alegra pensando en que aquel se encuentra en camino de convertirse en aprendiz de brujo (I, 10). No cuenta, pues, como educadora, en la medida en que no se interesa por conocer las disposiciones de Heinrich ni en el modo en que las mismas pueden conciliarse con el imperativo de la utilidad social.

⁷²² “Das Gefühl des Unwillens und erlittener Ungerechtigkeit”; “[Die Mutter überließ] sich ihren eigenen bekümmerten Gefühlen [...], da der große und allmächtige Staat einer hilflosen Wittve das einzige Kind vor die Thüre gestellt hatte mit den Worten: Es ist nicht zu brauchen!”; “[E]in Kind von der allgemeinen Erziehung ausschließen, heißt nichts Anderes, als seine innere Entwicklung, sein geistiges Leben köpfen” (al.: 156s.).

⁷²³ “Das unterbrochene Lernen fiel mir auf’s Herz” (al.: 623).

⁷²⁴ “[Sie] fand [...] ihre größte Freude an jungen Leuten, welche sich aus einer dunklen dürftigen Abkunft heraus durch Talent, Sparsamkeit und Klugheit in eine gute Stellung gearbeitet hatten und wohl gar hohe Protection genossen” (al.: 61).

⁷²⁵ “[S]uchend[e] Phantasie” (al.: 56).

7.2.4.2. Los educadores en el periodo liminal

7.2.4.2.1. Las obras de Goethe

La lectura de las obras de Goethe constituye una instancia formativa fundamental de Heinrich. Al regresar a su casa junto a su madre tras el carnaval, encuentra, “en unos cincuenta tomitos”, las obras completas del poeta, que ha llevado allí un chamarilero. Heinrich recuerda que hacía algunos años había oído a alguien decir “ha muerto el gran Goethe”.⁷²⁶ “Estuve leyendo”, comenta, “durante cuarenta días, en tanto que fuera volvía a ser invierno y otra vez primavera” (III, 1; trad.: 432). Lo lee todo, y se alude en particular a *Dichtung und Wahrheit*. En el momento preciso en que acaba de terminar esta última obra, “entró el chamarilero para saber si quería quedarme con las obras, porque sin no, le había salido otro comprador” (íd.). La madre duda si comprárselas, “pero el que hubiera estado tumbado y leyendo durante cuarenta días la dejaba indecisa, de manera que el hombre cogió de nuevo su cordón, ató los libros, se echó el paquete a la espalda y se despidió” (íd.). La lectura de las obras de Goethe le cambia al héroe la mirada de la realidad: “Sentí un placer puro y persistente que no había conocido antes. Era el amor desinteresado a todo lo que nace y vive”. Así prosigue: “Este amor está por encima del individuo [...] [y de] los amoríos de corte romántico” (íd.).⁷²⁷ Se alude poco después a la importancia de los “cuarenta días” (trad.: 433; al.: 389). También cambia la comprensión artística del héroe: “Aprendí entonces que lo incomprensible y lo imposible, lo fantástico y delirante, no resulta en absoluto poético, [que] la susodicha falta de sentido del arte no debe confundirse con la sinrazón” (trad.: 434).⁷²⁸

7.2.4.2.2. El pintor Römer

⁷²⁶ Murió el 22 de marzo de 1832.

⁷²⁷ “Der große Goethe ist gestorben”; “[Ich] las vierßig Tage lang, indessen es noch einmal Winter und wieder Frühling wurde”; “der Trödler [trat] herein und erkundigte [sich], ob ich die Werke behalten wolle, da sich sonst ein anderweitiger Käufer gezeigt habe”; “[D]ie Mutter sah wohl, daß er mir etwas Wichtiges war, aber mein vierßigtägiges Liegen und Lesen machte sie unentschlossen und darüber ergriff der Mann wieder seine Schnur, band die Bücher zusammen, schwang den Pack auf den Rücken und empfahl sich”; “[Ich] empfand [...] ein reines und nachhaltiges Vergnügen, das ich früher nicht gekannt. Es war die hingebende Liebe an alles Gewordene und Bestehende [...]”; “Diese Liebe steht höher als das künstlerische Herausstellen des Einzelnen zu eigennützigem Zwecke [...]”; sie steht auch höher, als das Genießen und Absondern nach Stimmungen und romantischen Liebhabereien” (al.: 386ss.).

⁷²⁸ “[Ich] [lernte] nun, daß das Unbegreifliche und Unmögliche, das Abenteuerliche und Ueberschwängliche nicht poetisch sind [...], daß die sogenannte Zwecklosigkeit der Kunst nicht mit Grundlosigkeit verwechselt werden darf” (al.: 389).

Por más que su aparición parece providencial (III, 2), la influencia de Römer sobre Heinrich revela ser bastante negativa. Así, tras el episodio en que Heinrich le escribe una carta en malos términos pidiéndole la devolución del dinero prestado, el maestro pintor maldice – epistolarmente– en sentido económico y sentimental la vida futura de Heinrich (III, 5): dos aspectos de la vida del héroe en los que, en efecto, parece imperar el peso de una maldición. La aparición de Römer en la vida de Heinrich, recordamos, había tenido tintes milagrosos: sumido en la desesperación por no poder pintar, el héroe había rezado, tras lo cual había surgido, como de la nada, el maestro (III, 2), en un hecho que el héroe interpreta en términos providenciales. En vista de lo dicho más arriba, se puede decir que Römer pasa de ser una encarnación de la providencia a un sujeto con el poder de marcar –al menos en un sentido simbólico– negativamente el futuro de la vida del héroe.

La novela realista de Keller, con todo, no está motivada en un sentido *final*: no puede decirse que sea la maldición del maestro lo que explica el fracaso económico y sentimental del héroe. El episodio de Römer provoca un sentimiento de vergüenza y culpa en Heinrich: la explicación de lo que sucede después en la vida del héroe es de base *psicológica* y no *final*. La maldición de Römer, su carta más específicamente, es un *objeto simbólico* que representa el sentimiento de culpa que acompaña a Heinrich en su vida adulta y que explica, en parte, sus dificultades para relacionarse con los demás. Es notorio en este sentido que Heinrich decida no tirar la carta, sino que la conserva como recordatorio del mal cometido (III; 5). Poco después, la maldición de Römer parece comenzar a cumplirse: Heinrich les cuenta al ex maestro de escuela y a su hija Anna lo que le sucedió con él, y la joven, que ya está enferma, “emocionada por mi relato y por mi conducta, sufrió un fuerte ataque de sus convulsiones y sus dolores”. Esto lleva al héroe a sentir que él tiene la facultad de hacer daño a las personas, que hay una cierta maldad en sus pensamientos y que su destino está marcado de antemano (III, 6; 478s.).⁷²⁹ Las palabras de Römer tienen el poder de internalizarse en la conciencia de Heinrich y determinar así su relación con el mundo. Es en este sentido psicológico que puede hablarse del *cumplimiento de la maldición* del maestro de pintura.

7.2.4.2.3. El chamarilero Joseph Schmalhöfer

⁷²⁹ “Plötzlich aber bekam Anna, welche sich bisher still verhalten, aufgeregt durch meine Erzählung und durch mein Gebaren, einen heftigen Anfall ihrer Krämpfe und Leiden” (al.: 433).

Es gracias a Schmalhöfer que Heinrich no muere de hambre: este le compra no solo su flauta sino también sus carpetas de dibujos y algunas pinturas. De modo que el protagonista llega a afirmar que “el pobre anciano comerciante con su pequeña caja me pareció [...] un apreciable mecenas, pues también hubiera podido rechazarme” (IV, 5; trad.: 745).⁷³⁰ Más tarde comienza a invitarlo a comer (IV, 5; trad.: 746s.; al.: 677) y le ofrece trabajo como pintor de bastones y banderines para la fiesta en ocasión del paso de la novia del heredero al trono (IV, 5; trad. 749s.; al.: 670). Más allá de constituir un benefactor pasajero, empero, es evidente que el chamarilero no tiene un plan ni intención educativa.

Heinrich aprende con él a ganar su sustento y a cuidar el dinero (se procura un monedero, ya que “hasta entonces había llevado el dinero sin guardar siempre en el bolsillo del chaleco” [trad.: 753]),⁷³¹ pero no hay una intencionalidad de parte del “educador” que tenga en cuenta las disposiciones propias del protagonista. Más bien, procura que su relación con el muchacho le suponga también a él una ganancia: nunca le pregunta a Heinrich por las causas de su pobreza para, como supone el narrador, no verse obligado a pagarle más por sus pertenencias por razones humanitarias (IV, 5; trad. 747; al.: 678).⁷³² Más adelante, incluso, antes de emprender el camino de regreso al hogar, Heinrich decide no pasar a despedirse del viejo Schmalhöfer, pues “temía [...] que pudiera seducirme de nuevo con sus ganancias laborales, nada decisivas y aniquiladoras del espíritu” (IV, 8; trad.: 797).⁷³³

El chamarilero tiene una función importante en otro sentido: al morir, le deja a Heinrich una herencia de cuatro mil florines. En la nota que le ha dejado lo llama “hijito mío”, y le explica que lo ha hecho por su laboriosidad, “porque trabajaste conmigo con tanto esmero y tanta calma” (IV, 14; trad.: 908).⁷³⁴ Es significativo el hecho de que a pesar de que el conde trata de convencer a Heinrich de que se lo tiene merecido, este insista en ver en el episodio la mano de la fortuna. Más incluso esta acción generosa termina por dañar a Heinrich, si bien de forma indirecta: al volver al hogar, el héroe se entera de que una de las causas de la muerte de la madre –según el vecino– es que esta había recibido una citación de la policía, lo cual la había hecho pensar que su

⁷³⁰ “[D]a erschien mir der ärmliche Handelsreis mit seiner kleinen Kasse noch als ein schätzenswerther Gönner; denn er hätte mich ja auch abweisen können” (al.: 676).

⁷³¹ “Bis jetzt hatte ich das Geld immer offen in der Westentasche getragen” (al.: 683).

⁷³² En esto el conde es muy diferente: se interesa por el pasado del héroe, por su biografía.

⁷³³ “Ich besorgte [...], er könnte mich von Neuem zu einem nichts entscheidenden und geisttödtenden Arbeitsgewinne verlocken” (al.: 724).

⁷³⁴ “[M]ein Söhnchen”; “Ich thu’ es aber, weil du alleweile mit dem zufrieden gewesen bist, was ich dir für deine Malerei gegeben habe, und vornämlich, weil du so still und fleißig bei mir gearbeitet hast.” (al.: 828).

hijo estaba prófugo y con deudas (IV, 15; trad.: 920; al.: 839). La razón de la citación había sido, sin embargo, que el tribunal alemán había querido dar con el paradero de Heinrich para entregarle la herencia de Schmalhöfer.

7.2.4.2.4. El conde W...berg

El conde lee y escucha las confesiones autobiográficas del héroe (IV, 10; trad.: 836; al.: 761) y toma decisiones en consecuencia, preocupándose por el destino ulterior del joven.⁷³⁵ Es el personaje más próximo, dentro de la novela, al ideal *artista pedagógico* schilleriano, a la “Sociedad de la Torre” goetheana o a von Risach en *Der Nachsommer*. La preocupación del conde consiste en que Heinrich dé “el orgulloso paso de la resignación”, esto es, que abandone el arte “por libre elección” y no “como la zorra a las uvas”, que no lo haga transformando el *no poder* en *no querer* (IV, 10; trad.: 832).⁷³⁶ Es más, advierte que el problema de Heinrich es que “vive de los símbolos” (IV, 11; trad.: 838),⁷³⁷ i. e. que es un idealista, y se opone a su intención de, al volver a su hogar, reemprender el estudio de la figura humana. Le aconseja, en cambio, que ingrese a la carrera de funcionario (IV, 14; trad.: 910; al.: 830). En este sentido, *aparentemente*, la función pedagógica del conde no se aleja mucho de la de algunos de los miembros de la “Sociedad de la Torre” o de la del preceptor stifteriano, pues todos incitan a los inexpertos héroes, de una u otra forma, a *reconciliarse con la realidad*.

Keller mismo alude al rol educativo del conde cuando, en una carta a su editor, comenta el episodio: “Der Held betritt eine adlige Runde, schöpft neue Kräfte, faßt [...] neuen Tritt und beginnt den Weg zu *einer neuen Karriere, die ihm eine schöne Belohnung verspricht*” (carta a Vieweg del 3 de mayo de 1850). La alusión a la carrera profesional y su posible remuneración, y el hecho de que tras regresar a su patria y a su casa, Heinrich trabaje como funcionario público durante al menos veinte años, nos llevan a pensar en una *motivación típicamente realista, en un sentido tanto psicológico como social*, de su desarrollo (las alternativas ante las que se ve Meister son radicalmente diferentes). Pero también en lo siguiente: el paso por el castillo del conde, en el que el héroe depone sus ideales (artísticos y amorosos) *es también –y en buena medida por esto último– instancia de maduración*, en el sentido de que allí, gracias a la

⁷³⁵ ““¿Qué piensa hacer usted ahora consigo mismo?”” [“Was gedenken Sie denn mit sich selbst jetzt anzufangen?”] (IV, 10; trad.: 829; al.: 754), le pregunta, en un sentido pedagógico.

⁷³⁶ “[D]e[r] stolz[e] Schritt der Resignation”; “mit freier Wahl aufgeben, nicht wie der Fuchs die Trauben!” (al.: 757s.).

⁷³⁷ “,Sie leben in Symbolen” (al.: 762).

mediación del conde, Heinrich resuelve trabajar en el seno de su comunidad. La *renuncia del héroe* es lo que se juega aquí.

La (relativa) *providencialidad* del conde y su función en cuanto *deus ex machina* se verifican, de un modo particular, más allá de lo ya dicho, en *la compra de las producciones artísticas de Heinrich*, que salva al héroe de la ruina económica. El conde le compra *dos veces* su carpeta de dibujos: primero al chamarilero, y después, a un precio aún mayor, a Heinrich mismo (IV, 10; trad.: 830s.; al.: 755s.); también, los cartones pictóricos (IV, 11; trad.: 838; al.: 763). Más tarde, gracias a sus influencias, logra exponer cuatro de sus cuadros en las salas de exposición de Múnich “en las que antaño me había presentado con tan mala fama y de forma tan oscura”, y sale una nota sobre ellos “en la sección de arte de un periódico de amplia difusión” (IV, 14; trad.: 904).⁷³⁸ Que sea Erikson el que compra los cuadros es significativo: él también es, en cierto modo, un educador. Es decir que Heinrich tiene éxito, al final, como artista, de un modo *artificial*. La artificiosidad del éxito del héroe recuerda la felicidad final de Wilhelm Meister.

El paso de Heinrich por la *residencia del conde* (en la que se queda durante seis meses) en *Der grüne Heinrich* reenvía, pues, bastante evidentemente al de Wilhelm Meister por la residencia de Lothario y su círculo (i. e. la sociedad secreta). El noble reformista Lothario tiene su variante kelleriana en el feuerbachiano⁷³⁹ aristócrata que recibe a Heinrich en su residencia, el mentado conde Dietrich de W...berg. La *simpatía anímica espontánea* de Wilhelm y Heinrich por Lothario y el conde (respectivamente) alude a este paralelismo entre las dos novelas: en el *Meister*, Wilhelm viaja hasta el castillo de Lothario para reprenderlo por la muerte de Aurelia, pero cuando lo ve por primera vez, la naturalidad con la que lo trata este noble lo hace olvidarse de las penas pasadas (v., en los *Lehrjahre*, II, 1; trad.: 503; al.: 800). Algo similar ocurre en el primer encuentro entre Heinrich y el conde: “entró en la habitación y me dio la mano”, se lee, “y, a partir de ese momento, perdí frente a él toda timidez” (IV, 10; trad.: 824).⁷⁴⁰

⁷³⁸ “[D]ie Bilder hingen deshalb nach wenigen Tagen im besten Lichte der Ausstellungsräume, in welchen ich einst so ungeschickt und dunkel aufgetreten in dem nächsten Kunstbericht einer verbreiteten großen Zeitung” (al.: 825).

⁷³⁹ Piénsese en el ateísmo de Ludwig Feuerbach, en su republicanismo, su barba cerrada y su chaqueta de caza, su descontento con el estado de cosas en Alemania y sus planes para viajar a América, así como su residencia en el palacio de Bruckberg, en la provincia bávara. La influencia de Feuerbach en el ámbito cultura alemán fue, mientras duró, extraordinaria. Engels se refiere de este modo al entusiasmo generado por sus ideas en el periodo que conduce hacia la Revolución de 1848: “Wir waren alle momentan Feuerbachianer” (Engels 1985, 274).

⁷⁴⁰ “Er trat [...] vollends in das Zimmer und schüttelte mir die Hand, und von dem Augenblick an verlor ich ihm gegenüber jede Befangenheit, denn in seiner Hand, seinem Blicke und seiner Stimme kündigte sich der freie Mensch an, der über den zufälligen Dingen steht” (al.: 749s.).

Más allá de esta *aparente* identidad entre la función de la sociedad secreta en un caso, y del conde feuerbachiano en el otro, las diferencias entre ambos son notorias. Nuevamente, las variaciones respecto del modelo son definitorias. Nos remitimos, en particular, a lo siguiente. Lothario y su círculo hacen algo más que ofrecerle al héroe un ámbito de pertenencia: *le obsequian una mujer*, Natalie, la sobrina del personaje al que se llama “el tío” (el noble fundador de la sociedad secreta). Wilhelm no pronuncia palabra alguna para obtener el objeto de su amor. Friedrich, hermano de Lothario y Natalie, ha escuchado (a través de una puerta cerrada) a esta última confesarle al abate su inclinación por Wilhelm. Esto basta para que se dispongan las cosas de modo tal que se concrete la unión (v., en los *Lehrjahre*, VIII, 10; trad.: 690s.; al.: 991). En *Der grüne Heinrich* el conde tiene también una sobrina: Dorothea. El tímido héroe no logra expresarle su amor, a pesar de que los indicios de que ella lo ama también son bastante evidentes. Ya en su casa en Zúrich, muerta su madre, diez meses más tarde, como vimos, Heinrich se decide a escribirle al conde (IV, 15; trad.: 926; al.: 845). Este le responde tratando de absolverlo de su culpa por la muerte de su madre, y le informa novedades acerca de Dorothea: en particular, que hace unas cuatro semanas ella se ha prometido con un joven barón (ibíd.: 927; al.: 846). Al final, en la carta, le dice algo más: que él se había dado cuenta de que Heinrich estaba enamorado de su sobrina. “Hice como si no lo viera”, explica, “porque no me suelo inmiscuir en cosas de ese tipo, en las que la gente puede apañárselas sola y sabe lo que tiene que hacer” (IV, 15; trad.: 927),⁷⁴¹ y agrega la lapidaria frase, a la que ya nos hemos referido: “tú tampoco le eras indiferente a la niña”, así como la reflexión de que “si tú, cosa que como persona comedida no hiciste, hubieras aprovechado el tiempo y sacado algún beneficio, o si hubieras dejado oír de ti al poco de llegar a tu patria, creo que Dorothea habría seguido siendo tuya hasta este mismo momento” (trad.: 928).⁷⁴² La lectura de las palabras del conde despiertan el Heinrich el funesto pensamiento de la *vida no vivida*, lo cual no puede estar más lejos de la felicidad plena que, al final del *Wilhelm Meister*, el héroe cree no merecer pero, con todo, está decidido a no cambiar por nada en el mundo.

El hecho de que el conde mismo sea un hombre resignado, que ha dejado de lado todo pensamiento vinculado a la acción, lo constituye también como la contrapartida de Lothario. Es

⁷⁴¹ “Ich habe gethan, als sähe ich es nicht, weil ich mich in dergleichen nicht mische, wo die Leute sich selbst helfen können und wissen was sie zu thun haben” (al.: 846).

⁷⁴² “Hättest du, was du als ein maßhaltender Mensch nicht gethan hast, während deines Hierseins die Zeit und deinen Vortheil wahrgenommen, oder hättest du bald nach der Ankunft in deinem Vaterlande von dir hören lassen, so wäre, glaub’ ich, Dorothea bis zur Stunde die Deinige geblieben” (al.: 846).

un melancólico, “el último de su linaje”, que a diferencia de su padre, que ha luchado junto a Napoleón y muerto en Rusia, es caviloso y, sintiéndose sin posibilidades ya de concretar su ideal, piensa que “si tuviera un hijo, entonces ya me habría ido con él al nuevo mundo, para sumergirme en la rejuvenecedora marea popular” (IV, 11; trad.: 843).⁷⁴³ El hecho de que su “única pasión” sea la caza es sintomático en este sentido (IV, 13; trad.: 888).⁷⁴⁴ Pero la variación más importante es la referida en el párrafo precedente: el conde asume un rol *no providencial* en lo que respecta a la relación (no consumada) entre su sobrina y el héroe. Esto lo diferencia de Lothario y, por ejemplo, de von Risach en *Der Nachsommer*. Es por todo lo que queda dicho que el episodio del *castillo del conde* funciona como una “devastating parody of the utopian machinery of classical *Bildung* assembled by Goethe in his Tower Society” (Miles, 1974: 985). El realismo kelleriano puede ser entendido, en esta línea, como “a mocking and debunking of certain cultural beliefs common to the Weimar *Hofklassik*, as well as a deep sense of loss over what was replacing these” (id.). La estadía en el castillo condal reestablece económicamente a Heinrich y lo lleva a optar por la carrera de funcionario público, pero en modo alguno funciona como vía de acceso a una formación goetheana omnilateral, sino que es más bien una instancia de *desilusión de los ideales vitales*.

7.3. El signo de la *renuncia*

7.3.1. La relación del héroe con la objetividad en el ingreso a T₂

Heinrich Lee, a diferencia de Anton Reiser, y a semejanza de Wilhelm Meister, renuncia a su *vocación disruptiva*, a lo erótico-sexual y, en forma relativa, al recuerdo del pasado y al *aislamiento*. En todas estas renunciaciones está en juego la reinserción social, el ingreso a T₂. Lo que hay que preguntarse aquí, empero, es cuál es el signo de las distintas renunciaciones. Lo que se verifica en el análisis, como resumimos a continuación, es la predominancia de la *negatividad*. El héroe renuncia a su vocación sin haber tenido éxito jamás en el ámbito de la pintura (la “ayuda” del conde funciona como mero *deus ex machina* que en ningún caso sirve de testimonio del talento de Heinrich). La renuncia al desborde sexual se efectiviza en el matrimonio *ascético* con la “segunda” Judith, mas enseguida salta a la luz que nunca ha existido, en realidad, tal

⁷⁴³ “Ich [bin] absolut der letzte unserer Linie”; “Hätte ich einen Sohn, so wäre ich schon mit ihm nach der neuen Welt gegangen, um in der verjüngenden Volksfluth unterzutauchen” (al.: 766s.).

⁷⁴⁴ “[S]ein[e] eigen[e] Leidenschaft” (al.: 809).

“desborde” en el desarrollo del inexperto héroe. Puede hablarse, por ello, de una *renuncia neurótica* al deseo sexual.⁷⁴⁵ Es en relación con esto que hay que pensar en el tópico de la *vida no vivida*.⁷⁴⁶ Tiene lugar, a su vez, una renuncia al recuerdo (del dolor por la relación no vivida con Dorothea), pero en ningún caso al sentimiento de culpabilidad. Finalmente: hay una renuncia al aislamiento, pues el héroe escribe y cuenta la historia de su vida (a Dorothea y el conde, primero, y a la “segunda” Judith, al final), mas no logra expresarle a Dorothea sus sentimientos amorosos, lo cual se constituye en la causa directa de la anulación de la dimensión erótico-amorosa de su vida. Es por todo esto que podemos referirnos a una renuncia negativa, y en definitiva, a una *resignación*.

7.3.2. Imagen de sí

Pero ¿cómo concibe Heinrich su propia agregación? En primer lugar, la vive con culpa, por la muerte de su madre, de la que no puede dejar de sentirse responsable. En segundo lugar, con una “callada nostalgia” (“*stille Sehnsucht*”) por el amor perdido de Dorothea y, más en general, por un sentimiento de *vida no vivida* (IV, 15; trad.: 929; al.: 847). Tras conseguir trabajo de funcionario en la jurisdicción vecina, el héroe se limita a cumplir con sus obligaciones: mas como esta nueva situación “no era capaz de despejar las sombras que llenaban mi devastada alma”, confiesa, “sentí que a aquello no podía llamársele vida” (IV, 16; trad.: 932).⁷⁴⁷ Llega, incluso, a pensar (vagamente) en la muerte (¿en el suicidio?). Heinrich Lee se halla en este punto en una situación que es análoga en términos funcionales a la de Wilhelm Meister, que siente que, más allá de lo que le han dicho los miembros de la “Sociedad de la Torre”, no sabe realmente nada acerca de sí mismo y de la realidad. La variación es, con todo, importante: el héroe goetheano sueña con viajar junto a su hijo para escapar de ese estado de infelicidad; el de Keller, en cambio, desliza la idea de acabar con su propia vida. El casamiento (literal en un caso y simbólico en el otro) es en ambos casos, también, funcionalmente similar: la unión con Natalie vuelve al joven Meister, de súbito, feliz. La unión con Judith le permite a Heinrich liberarse, si

⁷⁴⁵ Esto es típico de muchos héroes sexualmente inmaduros de Keller. Para Titzmann, en ciertas obras de Keller se puede observar una valoración peyorativa de la mujer. Así, por ejemplo, en *Ursula*, el personaje femenino encarna la naturaleza excesiva, asocial, sin normas, a la que el individuo masculino debe renunciar a fin de conservar su identidad y ser útil a la comunidad (2002: 474).

⁷⁴⁶ En el momento en que se pone a escribir la historia de su juventud, Heinrich siente que “en realidad, no había vivido juventud alguna” [“Ich hatte in der trüben Dämmerung, die mich schon geraume Zeit umgab, das Gefühl bekommen, als ob ich eigentlich keine Jugend erlebt hätte”] (IV, 4; trad.: 732; al.: 664).

⁷⁴⁷ “[Ich] vermocht[e] die Schatten nicht aufzuhellen, die meine ausgeplünderte Seele erfüllten”; “Ich fühlte, daß das kein Leben hieß und so nicht fortgehen könne” (al.: 849s.).

no del sentimiento de vida no vivida, sí al menos de su culpa. Esto último no quita, de cualquier modo, que en la imagen de sí del héroe prevalezca, en la instancia de su agregación, un auto-reproche por los errores cometidos que lo lleva, una y otra vez, a sumirse “en la duda y en los dilemas” (IV, 16; trad.: 944).⁷⁴⁸

7.3.3. La comunidad de llegada

7.3.3.1. La comunidad fallida

El palacio del conde Dietrich de W...berg parece, en un primer momento, cumplir la misma función de la residencia de Lothario: constituir la posibilidad de una *comunidad de llegada* para Heinrich. Ya vimos que así como Wilhelm, no bien lo ve a Lothario, se olvida de los reproches que lo habían llevado a su casa, el conde, narra Heinrich, “entró en la habitación y me dio la mano y, a partir de ese momento, perdí frente a él toda timidez” (IV, 10; trad.: 824).⁷⁴⁹ Es decir: en ambos casos tiene lugar una afinidad espontánea, que es índice de la posibilidad de una comunidad, de un entendimiento no formal ni abstracto entre los individuos. Pero ¿por qué ello no se concreta? Por un hecho al que ya hicimos alusión: el conde no intercede para que su sobrina y Heinrich se unan amorosamente. En otros términos: no lleva a cabo acción alguna para integrar al protagonista a su hogar. Esto está en relación con su carácter resignado y pasivo, que se contrapone a la voluntad de acción de un Lothario. El matrimonio entre Heinrich y Dorothea habría implicado, en efecto, una comunidad de destino a la manera de la que está representada en *Der Nachsommer*, por ejemplo.

7.3.3.2. La democracia suiza: el casamiento con Judith

En T₁ y el periodo liminar temprano, la relación de Heinrich Lee con el orden orgánico y cerrado⁷⁵⁰ de la comunidad suiza es la del *outsider*. Él quiere, pero no puede participar de ella.

⁷⁴⁸ “Zweifel und Zwiespalt” (al.: 862).

⁷⁴⁹ “Er trat mit diesen Worten vollends in das Zimmer und schüttelte mir die Hand, und von dem Augenblick an verlor ich ihm gegenüber jede Befangenheit” (al.: 824).

⁷⁵⁰ En la *fiesta de Guillermo Tell* y en el *tribunal de campesinos* es posible apreciar en qué consiste la “comunidad” suiza. Lo peculiar de la *fiesta de Tell* es que no hay en ella una clara distinción entre actores y espectadores: todo el pueblo actúa y observa a un tiempo; el escenario está conformado por las calles, casas y aldeas reales. La celebración da la idea de un pueblo sólido y unido; señala, en este sentido, en la dirección del sistema político suizo, en el cual cada uno de los ciudadanos es a la vez quien toma las decisiones y quien las acata. La fiesta pone en escena un lazo indisoluble, orgánico, entre el individuo y la sociedad. En el episodio del *tribunal de campesinos*, por su parte, se nos informa que hay una herencia de la que Heinrich podría hacer usufructo para llevar a cabo sus sueños artísticos. La opinión de los campesinos es que sería mucho más saludable que el joven se quedara en su

La imposibilidad de Heinrich de ser y sentirse parte activa de la comunidad tiene que ver con su incapacidad para transmitir sus sentimientos (hacia Anna) y con la culpa que siente por el oficio que ha elegido, de dudosas perspectivas en términos económicos-productivos: la carrera pictórica. Esta elección, así como la particular psicología de Heinrich que la origina y que se desarrolla a partir de aquella, lo llevan a pensar, desde muy temprano, “con terror”, “a qué poder cerrado me enfrentaba”. El poder cerrado del que habla Heinrich es la comunidad (II, 14; trad.: 385).⁷⁵¹ Pero no se trata, entonces, de una comunidad que los incluya a todos. Heinrich está *frente a ella*. La comunidad está formada por los que participan de ella activamente, como, por ejemplo, los cuatro pretendientes que se le acercan a Anna, que realizan tareas útiles para los otros. El *poder cerrado* no se refiere únicamente a la comunidad respecto de la cual Heinrich se siente un extraño. Es, también, el poder de los que pueden pretender, con razón, alcanzar la mano de Anna (o de cualquier otra mujer), pues pueden asegurarle a esta última un buen pasar en términos económicos. Pertenece a la comunidad quien elige un oficio útil para los otros y quien puede, por ello, acceder a una mujer asegurándole un porvenir. Del lado de los que pertenecen activamente a la comunidad, un futuro agradable; del lado de Heinrich, la pobreza eterna y el oscurecimiento, la culpa por la profesión elegida. Como si se tratara de remarcar el abismo existente entre Heinrich y los cuatro pretendientes de Anna, el primero los llama “héroes” (íd.). Él mismo no es un héroe, porque no se ha esforzado en seguir una carrera que resulte útil a la comunidad.⁷⁵² Heinrich es culpable y es consciente de ello. Su culpa está en relación causal con

patria, en vez de arriesgarlo todo por lo que consideran una quimera caprichosa. La existencia de este tribunal, y su opinión, da la idea de un orden cerrado y seguro en el que el individuo debe dar cuenta de sus decisiones a una comunidad; es decir, un mundo en el cual el libre albedrío no es entendido como una aptitud enteramente individual (Ermatinger, 1990: 511).

⁷⁵¹ Tras la representación de la conjura de Rütli en la *fiesta de Tell*, estando todos sentados a la mesa, Heinrich no puede dejar de observar el lugar en el que está sentada Anna, entre su padre y el representante del gobierno, y frente al hombre que hacía las veces de Tell. Estos son sus razonamientos: “Ich müßte zu meiner großen Bekümmernis sehen, wie der Platz, wo sie saß, von allerhand hoffnungsvollen Gesellen belagert wurde, ja wie fast alle vier Fakultäten sich bestrebten, dem gravitatischen Schulmeister zu Gefallen zu leben, da ein junger Landarzt, ein Gerichtsschreiber, ein Pfarrvikar und ein studierter Landwirt sich herbeigemacht hatten und schließlich alle der Anna ihre Visitenkarten schenkten, die sie beim Abgang von der Schule hatten stechen lassen. Alle waren stattliche blühende Bursche mit einer behaglichen Zukunft, während ich einen Beruf gewählt hatte, der nach allgemeinen Begriffen mit ewiger Armut verbunden sein sollte. *Ich entdeckte daher zum erstenmal mit Schrecken, Welch einer geschlossenen Macht ich gegenüberstand*, und ich geriet, hinter Annas Sitz stehend, in eine trübe Verfinsterung und wollte mich wegwenden” (al.: 339)

⁷⁵² Respecto de esto último, como muestra Meier en su libro sobre el *Grüner Heinrich*, en esta escena, así como en la escena siguiente en la que nos encontramos con el discurso del gobernador, Keller deja entrever su idea de lo que es un héroe nacional, en contraste con los héroes nacionales en el sentido schilleriano del *Guillermo Tell*. A grandes rasgos, se trata de que el héroe virtuoso e idílico deja paso al héroe de carne y hueso que busca su provecho económico en libre competencia con sus conciudadanos, pero que, al mismo tiempo, contribuye al crecimiento y

su falta de responsabilidad, que se define, por su parte, como un incumplimiento del deber que, implícitamente, la comunidad le asigna al individuo por pertenecer a ella.⁷⁵³

Más allá de esto, lo que aquí más importa es determinar la existencia o no de una comunidad *de legada*. Es por ello que hay que analizar qué ocurre en el marco de la inserción social del héroe, en su ingreso a T₂. El tipo de vínculo que Heinrich establece al final con la sociedad suiza es abstracto, no supone de por sí la posibilidad de una vida en común con otros seres humanos. “Me contenté con cumplir mis obligaciones tan regular y silenciosamente como me fuera posible para pasar el tiempo sin desasosiegos, aunque también sin esperanzas de una vida más activa” (IV, 16; trad.: 930),⁷⁵⁴ confiesa Heinrich. En parte esto es así, porque la comunidad presenta, a la manera de Seldwyla, signos de *corrupción moral*: el más importante de ellos es que algunos conocidos –entre los que está el maestro hojalatero que arrendaba un piso de la casa– han especulado con sacar ventajas económicas a partir de la muerte de Elizabeth Lee (IV, 15; trad.: 920; al.: 839). Es en esta misma línea que, tras ser electo intendente, Heinrich revela sentirse desilusionado de la política, pues ve que todos persiguen su propio interés, y no el bien común (IV, 16; trad. ibíd.: 930s.; al.: 849s.). Solo la aparición de Judith entraña la posibilidad de una vida en común con otro ser humano. Heinrich y Judith, de hecho, viven alejados de todo trato con la sociedad: es una comunidad de a dos, como es de a tres la comunidad que se propone en *Pankraz, der Schmoller*; como también es reducida la comunidad del final de *Frau Regel Amrain und ihr Jüngster* en el interior de la corrupta Seldwyla.

prosperidad general de su comunidad (Meier, 1977: 62). Se trata de una idea desencantada de comunidad, en contraposición a la comunidad suiza tal cual la concibe Schiller.

⁷⁵³ La alienación de Heinrich respecto de los otros se verifica por la mañana siguiente a la fiesta de carnaval, en que la naturaleza ha dado indicios de que la nieve en la cima de las montañas está por derretirse, por lo que se teme una fuerte crecida del río. Todos los hombres de la comunidad se hallan ocupados en erigir presas y diques, pero Heinrich ve todo desde afuera. No forma parte de la comunidad de hombres que trabajan por el bien común. El héroe deambula entre los hombres. Los ve “igual de lozanos y decididos que el día anterior luciendo su alegría” [“[Ich sah] die Männer ebenso rustig und entschlossen bei der Arbeit, als sie gestern die Freude angefaßt hatten”] (III, 1; trad.: 429; al.: 385). Él, por su parte, afirma, “no pude ayudar mucho y más bien estorbaba a las gentes” [“Ich konnte nicht viel helfen und war den Leuten eher im Wege”] (trad. id.; al.: id.). Es llamativa la resolución a la que llega: “Me avergoncé de andar solo tan ocioso y sin objetivo ninguno, y sólo para hacer algo con decisión, me decidí a regresar al punto a la ciudad” [“Ich schämte mich, allein so müßig und zwecklos umherzugehen, und um nur etwas Entschiedenes zu thun, entschloß ich mich, sogleich nach der Stadt zurückzukehren”] (trad.: 439; al.: 386). Es decir: su condición de estar del lado de afuera de la comunidad de los hombres que trabajan lo conduce hacia su ciudad y su hogar de regreso, hacia su madre.

⁷⁵⁴ “Ich begnügte mich, meine Obliegenheiten so regelmäßig und geräuschlos als möglich zu erfüllen, um die Zeit zu verbringen, ohne Unruhe, aber auch ohne Hoffnung eines frischeren Lebens” (al.: 849).

2º Excurso

El acabamiento del subgénero: *Berlin Alexanderplatz*,⁷⁵⁵ de Alfred Döblin

En el periodo histórico-literario que se conoce como *klassische Moderne* (ca. 1890-1930), y en particular en el contexto de la Primera Guerra Mundial, se publican algunas novelas que enfatizan el *sinsentido de la vida*, la derrota del individuo ante las coacciones de la sociedad; que critican o ponen en duda el ideal ilustrado-racional burgués de *Bildung*, i. e. la idea utópica de que el mejoramiento ético del individuo equivale al de la sociedad. Hacia finales del *largo siglo XIX* (Kocka, 1995: 784), en efecto, el escepticismo cobra vigor en la literatura. Las siguientes obras han sido pensadas, en esta misma línea, por diferentes críticos, como representación literaria del fin o acabamiento del *Bildungsroman*: *Der grüne Heinrich* (H. R. Jauss),⁷⁵⁶ *L'éducation sentimentale*⁷⁵⁷ (G. Lukács),⁷⁵⁸ *Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge* (D. H. Miles),⁷⁵⁹ *Der Zauberberg* (G. Mayer),⁷⁶⁰ *Der Verschollene* (G. Neumann)⁷⁶¹ y *Berlin*

⁷⁵⁵ *Berlin Alexanderplatz*, el “fruto más maduro del futurismo berlinés” (Muschg, 2007: 52), narra unos dos años de la vida de Franz Biberkopf después de salir de la cárcel, donde ha pasado cuatro años por haber asesinado a Ida, su ex novia. Decidido a ser honrado cueste lo que cueste, se gana la vida como vendedor ambulante (entre medio, con todo, viola a la hermana de Ida, entre otras cosas). Pero un fuerte disgusto con un tal Lüders –este personaje le quita brutalmente una viuda con quien se sentía a gusto y a quien ofrecía sexo a cambio de dinero–, a quien entretanto ha conocido, le hace perder sus estribos en el alcohol. Sin quererlo realmente se involucra con una banda de delincuentes liderada por el mafioso Pums. Reinhold, uno de los esbirros de este último, arroja del auto (en el que escapan una noche luego de un asalto) a Franz para deshacerse de él (ya que sospecha de su ingenuidad), este es arrollado por otro vehículo y pierde el brazo derecho. Ya recuperado y en pareja con la muy joven Sonja (a quien rebautiza como Mieke), una chica de la calle, quien lo ama sinceramente, decide dedicarse conscientemente al crimen organizado, pues entrevé que la honradez y el trabajo no conducen a nada en la vida. En un acto del que luego se arrepiente, se jacta de su relación con la bella Mieke ante el duro de Reinhold, quien sospecha nuevamente de la ingenuidad de Franz (piensa que no lo ha perdonado por haberlo arrojado del auto y por haber perdido en consecuencia su brazo), seduce a la muchacha y, en vista de que esta procura mantenerse fiel a Biberkopf, la asesina. Reinhold culpa por el crimen a este último, por lo que el héroe se ve obligado a andar de incógnito. Pero abatido por las circunstancias y el Destino, y entendiendo que en parte es culpable de la muerte de Mieke, se entrega: balea a un policía y su identidad es descubierta. Es internado en un manicomio, en donde sufre una experiencia alucinatoria en la que dialoga con la Muerte y con sus amantes muertas. A duras penas no muere: renace y se convierte. Se cambia el nombre (en realidad se añade el segundo nombre Karl) y obtiene un trabajo como portero auxiliar de una fábrica. Al final, en un giro inesperado, se alude, no sin ironía, a la utopía de lo colectivo: Franz entiende que sólo diluyendo su subjetividad en el colectivo, perdiendo su individualidad, dejando de lado su razón, su independencia, es posible encontrar un sentido en la vida.

⁷⁵⁶ V. *Der literarische Prozeß des Modernismus von Rousseau bis Adorno*.

⁷⁵⁷ Publicada por Gustave Flaubert en 1869.

⁷⁵⁸ V. *Die Theorie des Romans*.

⁷⁵⁹ El autor es Rainer Maria Rilke; publicada en 1910. “[I]n many ways”, afirma Miles, “*Malte*, rather than such other modern novels as *The Glass Bead Game* and *The Magic Mountain*, is the most logical and at the same time most radical development of the *Bildungsroman* in the twentieth century” (1974: 987).

⁷⁶⁰ V. Mayer, 1970: 153.

⁷⁶¹ Escrita por Franz Kafka; de 1927. En su “*Der Wanderer und der Verschollene*. Zum Problem der Identität in Goethes *Wilhelm Meister* und in Kafkas *Amerika-Roman*”, Neumann sostiene que el *Bildungsroman* es un tipo de novela que intenta “narrar una vida” (1985: 44). El subgénero nace en el contexto de la Revolución Francesa y del

Alexanderplatz (W. Benjamin). Hay que mencionar que hay críticos que incluyen también en sus consideraciones *novelas de deformación* (*Missbildungsromane*) como, entre otras, *Die Blechtrommel* (G. Mayer; H. M. Enzensberger).⁷⁶²

Nuestra premisa es que, dadas las características específicas del largo siglo XIX alemán, su unidad en tanto periodo histórico (v. Kocka, 1995: 784), y en vista de que la novela de formación nace y se desarrolla en el transcurso del mismo, no parece ser correcto buscar su culminación muy lejos de la Primera Guerra Mundial. *Der grüne Heinrich* es una novela temprana en este sentido; *Die Blechtrommel*, por su parte, está situada en un contexto histórico-intelectual muy posterior (la Segunda Guerra Mundial y la Posguerra). Es en la *klassische Moderne* que hay que buscar la crítica más radical y definitiva del modelo narrativo del *Bildungsroman*: en novelas como *Der Verschollene*, *Berlin Alexanderplatz* y –agregamos– *Der Untertan*, de Heinrich Mann (1906; publ. 1914, 2 meses antes del estallido de la guerra).⁷⁶³ En los años inmediatamente posteriores a la Primera Guerra Mundial se esbozan, por primera vez en la historia de las ideas, críticas más o menos directas al modelo narrativo *Bildungsroman*.

cambio de paradigma en lo que respecta a la estructura y función de la familia burguesa, y culmina con la novela *Amerika*, por la siguiente razón. Las novelas de formación se constituirían sobre la base de la oposición entre “dos modelos de realización humana”, esto es, de “consecución de una identidad”: de un lado, el modelo rousseauniano de la naturaleza paradisíaca, de crecimiento orgánico-natural; de otro, el modelo del contrato social, del lazo de la razón. Las distintas novelas del subgénero representan, para Neumann, variaciones respecto del modo en que el héroe deja atrás el primer modelo y hace suyo el segundo (ibíd.: 45ss.). La pérdida identitaria (y la pérdida del nombre), la negación del modelo goetheano de conformación de una subjetividad armónica y apolítica (en los *Lehrjahre*), estarían encarnadas en Karl Roßman al final de *Amerika*: esto implicaría el extremo más radical al que puede llegar una novela de formación, con lo cual el subgénero quedaría clausurado en un sentido histórico (id.).

⁷⁶² Para el caso de Enzensberger, v. su libro *Einzelheiten* (1962; en part. pp. 221-237): “*Die Blechtrommel* ist ein Entwicklungs- und Bildungsroman. Strukturell zehrt das Buch von den besten Traditionen deutscher Erzählprosa” (Erzensberger, 1962: 225).

⁷⁶³ En esta novela ya no se trata de la formación del héroe, sino, como se lee en *Die Zerstörung der Vernunft*, de una explicación genealógica de *la psicología de súbdito del alemán medio* (Lukács, 1959: 47), que el autor relaciona con el hecho de que la nación alemana no se instauró por la vía revolucionaria, sino “desde arriba”, “por la sangre y por el hierro”, [...] gracias a la ‘misión’ de los Hohenzollern y al ‘genio’ de Bismarck” (id.). Se lee, en esta línea: “El Hessling de *El súbdito* de Heinrich Mann sólo se distingue del héroe burgués de Gustav Freytag por su agresividad frente a los de abajo, pero no por su servilismo ante los de arriba” (ibíd.: 47). Después de 1848, según Lukács, surgen distintas corrientes irracionales cuya característica básica es “la idealización y ‘germanización’ de los aspectos más retardatarios del desarrollo de Alemania, [...] criticando y repudiando como antialemán, como contrario al carácter del ‘espíritu nacional’ de Alemania todos los principios y resultados del desarrollo democrático-burgués y democrático en Occidente [p. ej.: el parlamentarismo]”. Esta es la raíz histórico-intelectual de la psicología de súbdito del alemán medio. A lo que se suma una tendencia a idealizar a los *grandes hombres* de turno (Bismarck, Guillermo II; ibíd.: 47s.). El héroe de Heinrich Mann es caracterizado también, indirectamente, a partir de su *alma burocrática*. “El burócrata”, se explica, “pone todo su *orgullo de cuerpo* en cumplir las órdenes de la superioridad de un modo técnicamente irreprochable, aunque no esté en el fondo de acuerdo con ellas. Además, este espíritu, que en los países de viejas tradiciones democráticas se limita a la burocracia en el más estricto sentido de la palabra, en Alemania se extiende mucho más allá de ella. El plegarse incondicionalmente a las decisiones de los de arriba se considera como una virtud específicamente alemana, por oposición a la manera más libre de pensar de los países del Occidente” (ibíd.: 58).

Además de las novelas de H. Mann, Kafka y Döblin, hay obras de toda una serie de intelectuales que coinciden en este punto (entre otros, podemos mencionar a György Lukács, Walter Benjamin, Siegfried Kracauer, Theodor Adorno y Max Horkheimer, Bertolt Brecht). El objeto de este *excurso* es mostrar lo que queda dicho en un solo caso testigo: la novela berlinesa de Döblin.

1. La discusión teórica

Fue Dilthey el primero en advertir explícitamente que el *Bildungsroman* era un *subgénero ya acabado históricamente*. En *Das Erlebnis und die Dichtung* (1906) sostiene, como ya vimos, que el *Bildungsroman* está conformado por una serie de novelas surgidas en “Alemania bajo la influencia de Rousseau, de la tendencia de nuestro espíritu *durante esta época* hacia la cultura interior del hombre”, que “todas ellas nos representan al joven *de aquellos días*” (1953: 369) y que “quien lea hoy [una novela de formación] percibirá en estas *viejas páginas* el aliento de un *mundo caduco*” (id.).⁷⁶⁴ Thomas Mann continúa poco después esta línea de razonamiento: en su “Der Entwicklungsroman” (1916) denomina *Bildungsroman* (también *Entwicklungsroman*) a “un subtipo de novela que es alemana, típicamente alemana, legítimamente nacional”. Su “legitimidad nacional”, agrega, “está íntimamente relacionada[, de un lado,] con el concepto alemán de *humanidad*, el cual, a causa de ser producto de *una época en la que la sociedad se atomizó e hizo de cada ciudadano un hombre*, carecía casi absolutamente de [un contenido] político”. De otro lado, por su parte, con el *individualismo formativo* (*Bildungsindividualismus*) “típico” de la época anterior a 1871, es decir, a la fundación del Imperio (Mann, 1993: 289).

Die Theorie des Romans, de Lukács, permite abordar este mismo problema desde otro ángulo, si bien se comparte allí con Dilthey y Mann la idea de que la novela de formación constituye ya un subgénero históricamente fenecido. Lukács piensa que la novela del *Romanticismo de la desilusión*, en particular, que es posterior al *Erziehungsroman*, es “un combate contra las potencias del tiempo”, librado por medio de la *resignación*. El héroe, en esta línea, debe resignar la “vivencia ingenua y feliz del *in re*”, esto es, la posibilidad de hallar el sentido en el momento presente de su vida, que sólo es concebible como una sucesión anárquica de acontecimientos. Esta resignación, prosigue, se expresa en dos “vivencias del tiempo”:

⁷⁶⁴ Nuestro subrayado.

esperanza y recuerdo, las cuales “triumfan” sobre el tiempo, en la medida en que proporcionan respectivamente un “concepto de la vida como unidad cuajada *ante rem* y [una] captación de conjunto *post rem*” (1985: 391). Vale decir: producen la ilusión de abolir la escisión entre tiempo interior y mundo; mediante ellos vuelve a imperar, fugazmente, la totalidad –entendida como una ligazón del individuo con su *patria transcendental*–. Se trata, así, de las vivencias “de la mayor proximidad de la esencia que podía ser dada a la vida de un mundo abandonado de Dios” (ibíd.: 135). Lukács encuentra en *L'éducation sentimentale* la concreción más clara de todo esto.

Lo que aquí importa es que *esperanza y recuerdo*, en tanto únicas categorías capaces de dar *sentido* a la existencia, son, en esta perspectiva, propias de un tipo de novela históricamente posterior al *Bildungsroman* (o *Erziehungsroman*). La *novela de educación*, en efecto, “acaba” históricamente cuando el héroe se ve obligado a reconocer que la *esencia* sólo es alcanzable por fuera de las estructuras sociales concretas, esto es, que esta no está dada en el tiempo presente. La “Sociedad de la Torre” en el *Wilhelm Meister* (y la comunidad democrática en la Suiza del *Grüner Heinrich*) entraña, por el contrario, según Lukács, esa posibilidad en la forma de una *comunidad de destino*, que nosotros reinterpretemos como ya vimos, como *comunidad de llegada*. La condición de posibilidad de esta es que la exterioridad (i. e. el mundo histórico-social) no sea aún la del *mundo de la convención*, sino que esté atravesada por una *significación viviente*, como ya hemos mostrado al dar cuenta de nuestro modelo de análisis. Para Lukács, podemos deducir, en el transcurso del siglo XIX, con la consolidación del capitalismo y su división del trabajo, se acaban las condiciones de existencia histórico-literarias del *Bildungsroman*, las cuales pueden ser entendidas como *superación tentativa de la soledad del alma*, como posibilidad de *reconciliación* del hombre con la realidad (ibíd.: 399s.).

Lukács piensa que el *Bildungsroman* se funda, según esto, en “la creencia en la posibilidad de comunes destinos y comunes configuraciones de la vida” (ibíd.: 403). “En cuanto se disipa esta creencia”, opina, “este tipo de configuración se tiene que modificar esencialmente y aproximarse al tipo de la novela de la decepción o desilusión” (íd.). En el contexto de la misma discusión, Jauss se pregunta: “¿Cómo puede la educación estética tener lugar si la historia ya no es un protector sino un oponente?”, suponiendo que en Keller, a diferencia de Goethe, la historia configurada en las obras es contingente y, por ende, falible (Jauss, 1989: 47). Jauss deja entender así que la novela de formación es un subgénero específicamente acotado al Clasicismo alemán. Lo que piensa Lukács es ligeramente diferente. En relación con la segunda versión del *Grüner*

Heinrich, en tanto caso paradigmático de la novela de educación posgoetheana, afirma que, a diferencia de lo que ocurre en la novela kelleriana, en el Romanticismo de la desilusión posterior “la soledad del alma no es [ya] casual, ni da testimonio contra el individuo, sino que significa más bien que la voluntad de esencia conduce fuera del mundo de las formaciones y las comunidades, que una comunidad no es posible más que sobre la base del compromiso y superficialmente” (Lukács, *ibíd.*:403). Esto ya sería propio de un Flaubert, y no del *Bildungsroman*.

En *Der Erzähler* (1936), por su parte, Benjamin contrapone, con marcadas influencias de *Die Theorie des Romans*, la figura del narrador consejero con la del solitario novelista, y sostiene que “el lugar de nacimiento de la novela es el individuo en su soledad [...], que carece de orientación y que no puede dar consejo alguno” (II/2, 443; trad. 1986: 193). La novela de formación, agrega, “no se separa de manera alguna de la estructura básica de la novela”, en la medida en que –como esta–, al “integra[r] todo el proceso vivo de una sociedad en el desarrollo de una [sóla] persona”, “corre a contrapelo de la realidad” (id.) –es notorio, con todo, que Benjamin excluye al *Wilhelm Meister* de este grupo y le concede cierta legitimidad, al decir que esta novela introdujo “elementos instructivos”, lo cual provocó “una modificación en la forma misma de la novela” (id.) y un acercamiento al modelo de la narración–. El trasfondo de esta crítica al subgénero de las novelas de formación parece ser la idea de que la humanidad ha entrado en una era en que se dan condiciones históricas y materiales para una nueva épica (mediante los nuevos medios de comunicación de masas: la radio, el periódico o el cine) y en que, en consecuencia, el (supuesto) modelo por antonomasia de novela individualista –que fue propicio para la era del liberalismo burgués– se ha vuelto anacrónico. Esta idea aparece también en su *Der Autor als Produzent* (1934), en el cual, refiriéndose al *Wilhelm Meister* y al *Grüner Heinrich*, sostiene que “nada puede estar más lejos del autor que haya pensado en serio las condiciones de producción actuales que esperar y ni siquiera desear tales obras” (II/2, 695; trad. 1975: 129).

No puede ser desarrollado aquí, pero sugerimos que los aportes más ricos de Benjamin al estudio del subgénero no deben ser buscados en sus alusiones explícitas al mismo. Parece ser mucho más productivo, a la hora de estudiar y comprender las consideraciones críticas de Benjamin respecto de las novelas de formación, tener en cuenta textos como *Einbahnstraße* (1928) o *Über den Begriff der Geschichte* (1939). La crítica (indirecta) al *Bildungsroman* por su

vínculo con la filosofía ilustrada del progreso, un hecho histórico innegable, es, de hecho, el aporte más importante del autor en el contexto que aquí interesa delinear. De cualquier modo, la suposición de que el *Bildungsroman* pone en escena un desarrollo del héroe en un tiempo “homogéneo y vacío” (I/2, 700s.; trad. 1973: 187) o de que el mismo es expresión de un “testaruda fe [...] en el progreso” (I/2, 698; *ibid.*: 184) es, por lo menos, cuestionable (de hecho, hay algunos críticos que demuestran el carácter no lineal de la configuración del tiempo en las novelas pertenecientes al subgénero).⁷⁶⁵ Lo que es indudable, con todo, y en esto los textos de Benjamin sobre la historia son iluminadores, es que el *Bildungsroman* depende de una *filosofía ilustrada del progreso*. En vinculación con esto: el *Bildungsroman* es un subgénero novelístico *moderno*. El subgénero se sustenta en “una fe”, típicamente moderna, “en una gran narrativa” que supone que es posible extraer conclusiones de la experiencia pasada, que hay una relación de continuidad entre el pasado y el presente, que la historia personal tiene la forma de una progresiva toma de conciencia de sí (*autoconocimiento*) y que, en este sentido, implica la posibilidad de un *mejoramiento*, etc. La desaparición de esta fe marcaría, en el siglo XX, precisamente, como hemos anotado en la introducción a esta investigación, el fin de la Modernidad (Danto, 1999: 27), y del subgénero. La crítica benjaminiana a la idea de progreso sirve, en vista de esto, para comprender el ejemplar de la *klassische Moderne* que aquí concebimos como testimonio del acabamiento histórico del subgénero *Bildungsroman*.

2. El caso de *Berlin Alexanderplatz*

La obra del psiquiatra Alfred Döblin, escrita en el contexto de la República de Weimar al final de los años veinte del siglo XX, tiene como su objeto la representación de la vida en una ciudad moderna;⁷⁶⁶ más en particular, de la *paranoia urbana* (Hake, 1994) berlinesa en torno a los años

⁷⁶⁵ V. Minden, 1997.

⁷⁶⁶ Miles, en el marco de un estudio de la novela *Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge*, alude, respecto del tema de la *gran ciudad moderna*, a un “increasing sense of alienation—most acutely sensed by artists—during the nineteenth century”. “It is certainly no accident”, argumenta, “that the image of the city looms ever larger in the genre, and that the crises of the hero tend to take place here: Heinrich wandering among the pawnshops of Múnich, Malte surrounded by the disease and despair of Paris. Whereas Wilhelm Meister moves through a societal landscape no more problematic than that of the countryside [...]; Heinrich makes his exit from the Goethean castle via railroad; Malte, some years later, lies stricken in his bed in Paris, while the sounds of streetcars shatter the silence of his room” (Miles, 1974: 989).

1927 y 1928: en este sentido, es el primer *Großstadtroman* alemán.⁷⁶⁷ No es un *Bildungsroman* o, en todo caso, como afirma Benjamin, es “el estadio más extremo, vertiginoso, tardío y radical de la vieja novela de formación burguesa” (III, 236). Más aún, el autor de *Einbahnstraße* hace hincapié en el carácter asocial del héroe: en el hecho de que sea un delincuente, un asesino. En base a esto afirma que se trata allí de “*L’éducation sentimentale* del criminal” (id.). Franz Biberkopf es, en efecto, a diferencia de sus “hermanos” Anton Reiser, Wilhelm Meister, Heinrich Lee o Heinrich Drendorf, un expresidiario. Ya nada tiene que ver, en este punto, con sus predecesores; aunque en otros aspectos sí hay una relación de parentesco. A continuación se trata de mostrar en qué consiste esta relación específica con el subgénero: cuáles son los elementos que delatan una cierta pertenencia y que, al mismo tiempo, implican su cancelación crítica.⁷⁶⁸

2.1. La relación del héroe con la objetividad

2.1.1. El mandato paterno, la sexualidad y la paternidad de Franz Biberkopf

Es muy poco lo que sabemos del pasado del héroe, de su infancia: no hay retrospectivas que permitan saber cómo fue esta. De *antes de Tegel* sólo se nos dice que Biberkopf combatió, en la

⁷⁶⁷ Ha sido comparada, en este sentido, con *Manhattan Transfer* (1925) de John Dos Passos (Jacobs, 1983: 248), autor del que Döblin toma, en efecto, muchos elementos. Otra influencia central es la del *Ulysses* (1918/1920) de James Joyce. Cf., para esto, Komar, 1981.

⁷⁶⁸ Entre las razones de por qué *Berlin Alexanderplatz* no es una novela de formación, hay que incluir las siguientes, que no serán trabajadas aquí: a) Que el héroe es un criminal y proviene de un *milieu* proletario (los héroes tradicionales son burgueses, pertenecen a la clase media acomodada [Wilhelm Meister] o a la pequeña burguesía [Heinrich Lee]; Jacobs, 1983: 250). b) Que el modo de la representación narrativa difiere grandemente del de los *Bildungsromane*: el monólogo interior, el montaje, el estilo indirecto libre, entre otras cosas, rompen con las pretensiones de progresiva racionalidad y conciencia de sí que están en la base del “proyecto” *Bildungsroman*. En este punto resulta de interés tener en cuenta la poética de Döblin. En su “Der Bau des epischen Werks” (dic. de 1928), postula, en esta línea, la necesidad de destruir el “pedante realismo épico alemán” que coloca una “cortina de hierro” entre el lector y el autor (1989: 225). Acerca de la relación entre forma narrativa y contenido narrado en la novela de Döblin, v. Bayerdörfer, 1983. c) Que Biberkopf no está dotado de una *plasticidad* (*Bildsamkeit*) tal que le permita *aprender, madurar*. En lo que respecta a este último punto, leemos que para febrero de 1928, después de un invierno de alcohol (en el que ha procurado olvidar lo de Lüders), “nuestro hombre está ahí otra vez, donde estaba, no ha aprendido nada ni ha entendido nada” [“der Mann steht wieder da, wo er stand, er hat nichts zugeleert und nichts erkannt”] (trad.: 222; al.: 163). El propio héroe reconoce la necesidad de *aprendizaje*, después del episodio de la pérdida del brazo: “Un hombre tiene que aprender, si no aprende, no sabe nada. Si no, anda por el mundo como un imbécil que no sabe nada de la vida” [“Der Mensch muß wat lernen, wenn er nichts lernt, weiß er nichts. Dann läuft man wie ein Hornochse rum und von der Welt weiß man nichts”] (trad.: 442; al.: 385). En buena medida, Biberkopf se está describiendo a sí mismo. La instancia de aprendizaje real para él es el manicomio de Buch. Sólo entonces es que se tiene lugar su *maduración*.

Primera Guerra Mundial, “por los prusianos en las trincheras” (trad.: 95),⁷⁶⁹ que trabajó de peón de albañil y como mozo de cuerda, que tuvo un amorío con Eva, la mujer de su mejor amigo (Herbert Wischow), y que luego tuvo una novia, Ida, a quien le causó la muerte por los golpes que le propinó. Nada se informa acerca de sus padres. Antes bien, el héroe parece *descender* de la prisión misma de Tegel: la institución carcelaria está en el lugar que en las novelas de formación ocupa, por lo general, el padre. El hecho de que la novela comience *in medias res* con la escena en la que Franz Biberkopf se halla de pronto, en calidad de hombre libre, frente a Tegel, parece señalar en este sentido. No hay otra autoridad, desde el punto de vista de la conciencia del héroe, que la de la ley y el castigo.

Acerca de su sexualidad: Biberkopf tiene unos treinta años al salir de la cárcel, una edad en la que un héroe como Wilhelm Meister ya ha decidido reprimir sus inclinaciones sensuales excesivas y contraer matrimonio con Natalie. Muy por el contrario, la vida sexual de Biberkopf es disoluta y caótica, y solo cede su lugar a la tradicional *ascesis* del *Bildungsroman* al final, cuando sale del manicomio de Buch y acepta el puesto de portero de fábrica que le ofrecen las autoridades carcelarias berlinesas. Hasta esa instancia, su actividad sexual se resume en la siguiente lista: se acuesta con una prostituta; viola a Minna, la hermana de la difunta Ida; se pone de novio con la polaca Lina; tiene sexo con una viuda a cambio de dinero; tiene relaciones casuales con las mujeres que le “pasa” Reinhold; vive en relación de concubinato con la prostituta Mieze; tiene relaciones sexuales con Eva, amiga de Mieze (quien incluso estimula a Franz para ello), y la deja embarazada. En fin: muy lejos ha quedado la actitud más bien contemplativa de Wilhelm Meister (ni qué hablar del verde Heinrich).

Hay un detalle importante relacionado con los temas del *mandato paterno* y la *sexualidad*: Franz Biberkopf no se convierte en padre él mismo. Al final de la novela, cuando sale del manicomio de Buch y se reencuentra con Eva (que ya no lo ama), esta le informa que ha perdido el embarazo: “Y el niño que esperaba de él [no] vino, ella tuvo un descarrilamiento, hubiera sido tan bonito, pero no ha sido así, sin embargo” (trad.: 508).⁷⁷⁰ El motivo de la *pérdida del embarazo* supone una variación respecto del modo en que otras novelas de formación resuelven el problema de la *renuncia a la sensualidad excesiva*, de un lado, y de la *paternidad del héroe*, de otro: Wilhelm Meister se convierte en padre por decisión racional; el verde

⁷⁶⁹ “[B]ei de Preußen im Graben” (al.: 36).

⁷⁷⁰ “Und das Kleine, das sie von ihm erwartet hatte, ist auch nicht gekommen, sie hat gekippt, es wär so schön gewesen, es hat nicht sollen sein” (al.: 450).

Heinrich envejece sin conocer qué es el sexo y tampoco, por ende, la paternidad; al expresidario Franz Biberkopf se le niega la posibilidad de ser padre a último momento, por razones médico-biológicas (¿Por obra del destino?).

Un rasgo básico de las novelas de formación es, entonces, el de que sus héroes, cuando maduran, reprimen sus deseos, sus instintos, para poder convertirse en *hommes sociales*. El reemplazo de Mariane por Natalie en el *Wilhelm Meister* es paradigmático en este sentido. Pues bien: más allá de lo que queda dicho, esto es, de que Biberkopf se mantiene sexualmente activo a una edad en que otros héroes han decidido poner ya un freno a sus pasiones asociales, al final, con la muerte de Mieze y la pérdida del embarazo de Eva, acaban para él, de hecho, sus aventuras erótico-sensuales. Es más, la novela tematiza la *muerte* de lo pasional-instintivo, de forma simbólica, en el destino de Reinhold. Este “amigo-enemigo” de Franz Biberkopf encarna una permanencia atávica en un estadio de evolución que es presocial (Bayerdörfer, 1983: 151). Es descrito, precisamente, en los términos de un animal. Entre otros, piénsese en el siguiente pasaje, referido precisamente al asesino de Mieze: “las bestias no pueden perdonar, si hoy se les llena el estómago, mañana han de ponerse otra vez a ello y tienen que cazar” (trad.: 359).⁷⁷¹ Su relación con las mujeres delata también lo animal en él (se alude a una *pasión antinatural por las mujeres*). Sabemos que Reinhold “le pasa” sus novias a Biberkopf y que éste en un determinado momento se “harta” de este trato. Pero aún más significativo es lo siguiente: hay un momento en que los instintos de Biberkopf predominan por sobre su razón y lo hacen casi asesinar a Mieze (estando Reinhold oculto y observando, con la complicidad del héroe del relato; trad.: 350ss.; al.: 289ss.). No logra su cometido por la intervención de Reinhold, quien, irónicamente, completa la obra inacabada de su amigo-enemigo algún tiempo después (trad.: 405ss.; al.: 348ss.; v. Bayerdörfer, 1983: 151). Reinhold *se sacrifica* por Biberkopf y va diez años a prisión, al tiempo que al segundo lo liberan y le ofrecen un trabajo como portero auxiliar en una fábrica (trad.: 510; al.: 452). El ascetismo final del héroe, su *cura* de las pasiones, tiene como correlato la definitiva destrucción social de Reinhold.

2.1.2. Mito y logos

⁷⁷¹ “[D]ie Bestier [können] keinen Pardon geben, wenn man ihnen heute den Magen vollstopft, morgen müssen sie schon wieder ran und müssen schnappen” (al.: 298). Es significativo también el episodio del intento de violación de Mieze en el bosque (trad.: 406; al.: 348).

Algunos críticos, como Jacobs y Muschg, sostienen que Franz Biberkopf, a diferencia de los héroes tradicionales de las novelas de formación (piénsese en Agathon, Wilhelm Meister o Heinrich Lee), no es “problemático”, en el sentido de que no experimenta una escisión entre su *mundo interior* y el mundo objetivo exterior (cuya sutura, en los mundos narrados de Wieland, Goethe o Keller se lleva a cabo por medio de un proceso de maduración). Franz actúa sin más (sale de la prisión, tiene diferentes trabajos como vendedor ambulante, se prostituye, se enamora una y otra vez, vuelve a delinquir, etc.), sin consideración moral alguna, la realidad no es un “problema” para él (Jacobs 1983: 250). O, con Muschg: “[Franz Biberkopf] vive en una armonía con su entorno, no hay para él nada interno ni externo. El mundo lo llena por completo, su alma está en él” (2007: 57). Es posible preguntarse: ¿es esto es así realmente? En virtud de lo dicho en el apartado anterior, la respuesta debe ser negativa. El hecho mismo de que Biberkopf se vea obligado a corregir su *mentalidad idealista* alude a una discordancia entre *interioridad* y *exterioridad*. No es que no haya una distancia entre el mundo y su representación en la mente de Biberkopf. El problema es que su reclusión carcelaria no lo ha conducido a comprender cabalmente “ni anímica ni moralmente” el alcance de su acción criminal con Ida (Bayerdörfer, 1983: 150). Es esto lo que produce la sensación de una armonía yo-mundo. Pero en último análisis no constituye otra cosa que una crítica a la institución carcelaria misma. Hay dos momentos básicos en que Biberkopf “corrige” su mirada y en los que, en consecuencia, debemos deducir la existencia de una distancia *problemática* entre el yo y el mundo: de un lado, el *paseo con Emmi*, que lo hace darse cuenta de que el trabajo honrado no es para él, pues el mundo en el que se mueve está corrompido; de otro, la *muerte de Mieke* y el *diálogo con la Muerte en el manicomio*.

Es significativo el “aprendizaje” que extrae de este último par de episodios: se trata de dejar de pensar en tanto “yo”. La *culpa* y el *sentimiento de responsabilidad* (Bayerdörfer, 1983: 152), en particular ante el recuerdo de Ida y de Mieke constituyen “correcciones” tendientes a superar el conflicto en la relación entre el yo y el mundo. Lo cierto es que estos sentimientos son tan excesivos (si los comparamos con el de otros héroes de *Bildungsromane*) que el resultado sólo puede ser la anulación de la propia identidad. Esto está en relación con otra manifestación del desequilibrio *interioridad-exterioridad*, que tiene que ver con la dimensión del *recuerdo*. El recuerdo patológico del pasado es índice de una internalización de la mirada, de una falta de equilibrio entre *interioridad* y *exterioridad*. En *Berlin Alexanderplatz* es el recuerdo de Tegel (e,

indirectamente, de Ida) aquello que atormenta al héroe. La capacidad de olvidar ese pasado traumático es lo que le permite a Biberkopf, al final, seguir adelante, en su condición de portero de fábrica. Si Wilhelm Meister lograba *olvidar* a Mariane (e incluso su culpa por su temprana muerte) y, con todo, seguir un camino *racional, progresar*, Biberkopf *olvida* al precio de la pérdida de la razón autónoma al integrarse al colectivo. De modo que, en lo que respecta a este aspecto particular, el héroe pasa de una situación de desequilibrio (miedo a la exterioridad a causa de un recuerdo terrorífico) a otra (vaciamiento de la interioridad). Subjetividad y objetividad no alcanzan nunca, a lo largo de toda la obra de Döblin, un verdadero equilibrio apromblemático como quieren ver Jacobs o Muschg.

Hay que incluir en el contexto de la discusión sobre *mito y logos* la cuestión del dinero que, como hemos visto, es un motivo importante en el subgénero. Lo que hay que señalar es que Franz Biberkopf y todos los demás personajes pertenecen a un *milieu* marginal: muchos de estos, y muy en especial el héroe, se debaten entre el trabajo honrado a cambio de muy poco dinero, de un lado, y el delito, del otro. La historia del miserable carpintero Paul Gerner, que roba por necesidad y va a la cárcel, es ejemplar en este sentido (trad.: 207ss.; al.: 148). La novela pone en escena un círculo vicioso que conduce de la pobreza a la prisión y de allí a la estandarización social por medio de la violencia institucional. La siguiente frase del narrador, referida a Biberkopf, es elocuente en este sentido: “Ha jurado al mundo entero y se ha jurado a sí mismo ser honrado. Y mientras tuvo dinero fue honrado” (trad.: 105).⁷⁷² Es, también, lo que piensa el héroe mismo: “Hay que alimentarse [...]. Si no tienes la panza llena, no puedes hacer nada” (trad.: 232).⁷⁷³ La pertenencia del héroe a un *milieu* proletario es nueva en un subgénero en el que abundan los hijos de burgueses en mayor (el viejo Meister; el viejo Drendorf) o menor (el viejo Reiser; la familia Lee) medida acomodados.

Es difícil pensar en absoluto en una *personalidad* en el caso de Biberkopf. La forma narrativa, el caos de la gran ciudad (lo que Hake denomina *paranoia urbana*), contribuyen a crear la sensación de unos límites difusos entre el sujeto y el colectivo (Bayerdörfer, 1983: 155; Hake, 1994). “La *paranoia urbana* disuelve los límites que protegen al individuo burgués de los estímulos exteriores, y reemplaza los mecanismos divisorios por un sistema más volátil de proyecciones e identificaciones” (Hake, 1994: 347; v. también Muschg: “[Biberkopf] apenas

⁷⁷² “Er hat aller Welt und sich geschworen, anständig zu bleiben. Und solange er Geld hatte, blieb er anständig” (al.: 45).

⁷⁷³ “Man muß sich auffüllen [...]. Wenn du die Plautze nicht voll hast, kannst nischt machen” (al.: 173).

tiene un perfil personal” [2007: 57]). Si el proceso de aprendizaje de héroes como Wilhelm Meister, Heinrich Lee o Heinrich Drendorf tiene la forma de un progresivo autoconocimiento (conciencia de la propia personalidad, de los propios límites y posibilidades), en el caso del héroe de *Berlin Alexanderplatz* lo que tenemos es una disolución de la *identidad* (simbolizada en el cambio de nombre al final de la novela) en la gran ciudad y en el colectivo, en la masa que la puebla. En esto, la obra de Döblin es radical.

2.1.3. Nadie en quien confiar

En *Berlin Alexanderplatz* “la convención reina como ama”; el mundo configurado “es la encarnación misma del concepto de segunda naturaleza, un conjunto de reglas y de leyes extrañas a toda significación” (Lukács, 1985: 122). No hay ya, como en el mundo narrado idealizado de Goethe, un grupo de nobles ilustrados que quiera y pueda *guiar y mejorar* al héroe. No hay ya nadie que vele por la bienaventuranza del héroe, como, de un modo solo hasta cierto punto infructuoso, el conde W...rich. En la novela berlinesa los *otros* son *opacos*, porque sus intenciones nunca quedan del todo claras, y persiguen sus propios fines privados y egoístas.

2.1.3.1. Personajes opacos

Más allá de que se trate de un criminal más o menos arrepentido, el rasgo de carácter más importante de Franz Biberkopf es la *ingenuidad*. La Muerte misma se lo hace ver en el manicomio: “eres un aborto con alucinaciones [...]. El mundo necesita a otros tipos que no sean como tú, más inteligentes y menos insolentes, que vean cómo son las cosas, no de azúcar, sino de azúcar y mierda, todo mezclado” (ibíd.: 491).⁷⁷⁴ Pues bien: hay varios episodios en los que, de este modo, es decir, ingenuamente, el héroe procura establecer una relación de amistad, de confianza, con otros personajes, y sufre un desengaño.

a) *Otto Lüders*. Le cuenta a Lüders, tío de su novia Lina y socio suyo como vendedor de cordones de zapatos, que ha conocido a una viuda que le ha pagado a cambio de sexo (ibíd.: 166ss.; al.: 107s.). Lüders no sólo no comparte la “felicidad” de su colega, sino que, con intenciones ambiguas, se anuncia en lo de la viuda como socio de Biberkopf y roba en su casa. El resultado es que el héroe del relato pierde todo tipo de vínculo con la mujer y, para olvidar el

⁷⁷⁴ “Du Mißgeburt mit Wahnideen [...]. Die Welt braucht andere Kerle als dir, hellere und welche, die weniger frech sind, die sehen, wie alles ist, nicht aus Zucker, aber aus Zucker und Dreck und alles durcheinander” (al.: 434).

frustrante episodio, se entrega al alcohol (ibíd.: 169s.; al.: 110s.). Franz, con todo, revela ser fuerte *como una serpiente* y logra reprimir la violencia que ha generado en su interior la traición de Lüders (“Diosdiosdiós, oye déjalo estar, hay que dominarse, canalla, no hay que ponerle a nadie la mano encima, ya hemos estado una vez en Tegel” [ibíd.: 190]).⁷⁷⁵

b) *Minna y Karl*. Biberkopf cree que Minna y Karl (hermana y cuñado de la difunta Ida) no pueden guardarle rencor por el pasado (él no se “siente” asesino de su novia). Karl le muestra cuán equivocado está en su análisis de la situación; lo trata de asesino y lo echa de su casa (ibíd.: 220; al.: 163).

c) *Pums, el vendedor de fruta*. Desde que conoce a Pums (ibíd.: 234; al.: 175), que es líder de una banda de delincuentes, hasta que se da cuenta de que está participando involuntariamente en un asalto (ibíd.: 269; al.: 210), el héroe de la novela está convencido ingenuamente de que aquel es vendedor de fruta. En este episodio no sólo queda en claro la *ingenuidad extrema* de Biberkopf, sino también la *opacidad de los otros*. Todos ocultan cosas, no hay nadie en quien confiar.

d) *Reinhold*. En un episodio estructuralmente similar al de Lüders (confianza-desengaño), ya recuperado de la pérdida del brazo (Reinhold lo ha arrojado del automóvil) y convertido conscientemente en delincuente, Biberkopf vuelve a confiar con candidez en Reinhold y le habla acerca de lo feliz que es con su nueva novia, Mieke, aun a sabiendas del tipo de visión enfermiza que este último tiene de las mujeres (mucho antes, Reinhold le había confesado que las mujeres *lo perdían* [trad.: 242; al.: 204]):⁷⁷⁶ “Y empiezan a hablar de mujeres y Franz le habla de la Mieke, que se llamaba antes Sonja, gana su dinerito, y es una buena chica. Reinhold piensa entonces: eso está bien, se la quitaré y luego lo llenaré de mierda hasta aquí” (ibíd.: 359).⁷⁷⁷ Mas Biberkopf no se limita a contarle a este acerca de su novia, sino que incluso lo invita a ocultarse en su casa para que pueda verla (trad. 390s.; al.: 229s.). El resultado de esta suma de errores del bienintencionado héroe, que no comprende la verdadera naturaleza animal de Reinhold, es que este, más tarde, seduce a Mieke, trata de violarla, y ante la resistencia de esta (que ama fielmente a Biberkopf), la asesina.

⁷⁷⁵ “Ogottogott, Mensch, laß doch das, wir werden uns beherrschen, Lumpenpack, wir vergreifen uns an keinem, wir haben schon mal in Tegel gebrummt” (al.: 132).

⁷⁷⁶ Así explica esto Bayerdörfer: “la utilización de Mieke como representación presumida de sí mismo ante su amigo-enemigo [no hace sino] provocarlo [a Reinhold]” (1983: 151).

⁷⁷⁷ “Und sie fangen von Weibern an und Franz erzählt von Mieke, die hieß früher Sonja, die verdient gut und ist ein braves Mädel. Da denkt Reinhold: Das ist schön, die nehme ick ihm weg und dan schmeiß ick ihn ganz und gar in den Dreck” (al.: 298).

d) *Herbert Wischow y su esposa Eva*. Wischow, delincuente y amigo de *antes de Tegel*, es quien salva a Biberkopf de la muerte tras el episodio de la pérdida del brazo (trad.: 282; al.: 224). Las relaciones secretas entre este último y Eva, la poca afinidad existente entre los mejores amigos de otrora (trad.: 231; al.: 172; Wischow revela querer a Franz, pero no confía en él, lo considera un hombre peligroso, que no domina sus instintos [ibíd.: 350s.; al.: 289s.]), el hecho de que Eva tenga a su vez un amante rico que le ha comprado incluso un departamento, constituyen factores que niegan la posibilidad de pensar en una relación íntima, auténtica también en este caso, en virtud de que se trata de vínculos no formativos, y están caracterizados, en primer término, por el engaño y el ocultamiento: por su *opacidad*.

2.1.3.2. ¿Parodia de la “Sociedad de la Torre”?

El motivo de la *providencia inmanente al mundo*, que nosotros reinterpretemos como presencia de personajes con función manipuladora positiva, es básico dentro de las interpretaciones tradicionales del *Bildungsroman*. Hay, en la novela de Döblin, un elemento que parece remitir paródicamente a la providencial sociedad secreta goetheana (en la que Jausss vio, precisamente, aquella *providencia*): los *dos ángeles* (Sarug y Terah [trad.: 451; al.: 394]) que lo acompañan durante breve tiempo en su deambular desesperanzado por Berlín (trad.: 441; al.: 384).⁷⁷⁸ Pero si la “Sociedad de la Torre” velaba por la integración social satisfactoria de Wilhelm, estos dos ángeles tienen la mera y “degradada” función de ocultarlo de la policía, de “aparta[r] las miradas de [Biberkopf]”, que está prófugo de la justicia (íd.).⁷⁷⁹ De cualquier modo, el héroe del relato se deshace de ellos al dispararle al policía (trad.: 465; al.: 408) y delatar, así, innecesariamente, su identidad, de forma que hay que pensar que Sarug, el menos experimentado de los dos ángeles, estaba en lo cierto cuando le recordaba a su compañero que su protegido “no nos quiere, [...] se quiere deshacer de nosotros” (trad.: 452).⁷⁸⁰ Esto es del todo nuevo en la tradición subgenérica: el gesto de rechazo, por parte del héroe, hacia sus protectores-educadores.⁷⁸¹

2.2. La renuncia y la condición normal final

⁷⁷⁸ Miguel Sáenz supone que el motivo procede de la famosa obra teatral *Liliom* (1909), de Ferenc Molnár.

⁷⁷⁹ “Es gingen immer zwei Engel neben ihm zur Rechten und zur Linken, die lenkten den Blick von ihm ab” (al.: 384).

⁷⁸⁰ “Aber er will uns ja nicht, dieser Biberkopf, du sagts ja selbst, er will uns abschütteln” (al.: 395).

⁷⁸¹ Más allá de la incomodidad que, por un momento, muestra sentir Wilhelm Meister en relación con los miembros de la “Sociedad de la Torre”.

2.2.1. La violencia institucional

No se verifica, en el desarrollo del héroe, ningún proceso de mejoramiento o maduración gradual, sino, por el contrario, uno de “destrucción física y anímica” (Jacobs, 1983: 249). No en última instancia esto es así a causa de la *violencia institucional* representada en la novela. En el pasado, Franz Biberkopf ha trabajado honradamente (hay una obsesión, a lo largo de la novela, con el *trabajo honrado*) como peón de albañil y mozo de cuerda. Antes de eso ha combatido en la Primera Guerra Mundial. En la propia conciencia del héroe, esta última experiencia, así como la de haber estado cuatro años preso, constituyen factores de degradación de su humanidad y de negación de sus posibilidades de llegar a ser feliz. Así dice, sobre sí mismo: “Me han hecho polvo. He estado en Tegel a la sombra y por qué. Primero con los prusianos en las trincheras y luego en [la cárcel] de Tegel. Ya no soy un ser humano” (trad.: 95).⁷⁸²

Por lo que se ve, se trata de una violencia institucional sufrida realmente *en carne propia*: a estas dos experiencias hay que sumar la del manicomio de Buch, al final de la novela (trad.: 475ss.; al.: 419ss.). De modo que son tres las instituciones que “forman” al héroe; o, más bien, que “actúan” sobre su mente y su cuerpo con el solo fin de volverlo un miembro socialmente “útil” del colectivo: el ejército, la cárcel y el manicomio. Muy diferente es la suerte de Wilhelm Meister o de Heinrich Lee, por cierto: la *violencia institucional* sufrida por Biberkopf es inherente al sistema, es una suerte de dios perverso al que no pueden sustraerse ni él ni ninguno de los diferentes individuos que habitan el *milieu* marginal berlinés. En el *Wilhelm Meister*, el episodio de mayor violencia es el del asalto, en el que el héroe resulta gravemente herido. Pues bien, no es menor el detalle de que esta desgracia es explicada en términos de una casualidad. Muy diferentes son las cosas respecto de este punto en *Berlin Alexanderplatz*.⁷⁸³

2.2.2. La absolutización de la condición normal final

Berlin Alexanderplatz es una novela que problematiza la incorporación del héroe a la *condición normal final*: si las novelas de formación pueden ser divididas en tres estadios temporales, la *condición normal final* alude al modo en que de la condición anormal se pasa a T₂. Se trata de un

⁷⁸² “Mir haben sie verplempert. Da hab ich in Tegel gesessen, für was denn. Erst bei de Preußen im Graben, und dann in Tegel. Ich bin kein Mensch mehr” (al.: 36).

⁷⁸³ No parece azaroso, por otro lado, que sean muchos los personajes de *Berlin Alexanderplatz* que son “corregidos” por las instituciones de castigo: además de Biberkopf, están, entre otros, la muchacha Emmi, Pums, el nietzscheano Willi y el demoníaco Reinhold.

aspecto que en el subgénero, si bien es central, ocupa muy poco espacio de tiempo narrado; aquí, en cambio, abarca la novela *in toto*. Döblin se centra en el tercer estadio del esquema narrativo del *Bildungsroman*, lo estudia pormenorizadamente y da cuenta del alto precio que paga el individuo para “incorporarse”. ¿Cómo se incorpora un hombre *al principio de sus treinta*, expresidiario, a la sociedad? Este es el interrogante central que procura responder la novela. Al mismo tiempo que es otra razón para sostener que no se trata de un *Bildungsroman*, provee un argumento a favor de su inclusión en el análisis, pues es posible encontrar en ella una discusión en torno a la *condición normal final*, que es un constituyente fundamental del esquema triádico de toda novela de formación. En *Berlin Alexanderplatz*, la *condición normal final*, esto es, el momento en el que el héroe se integra a la sociedad, es estudiable a partir de dos *Leitmotive*: la *honradez* y el *sacrificio*.

2.2.2.1. ¿Saber mantenerse (ser honrado) o sacrificarse?

Saber mantenerse (*es für sich behalten*) y *ser honrado* (*anständig sein*), primero, y *sacrificarse*, después, son las dos claves de la integración social: la primera resulta falsa; la segunda, verdadera. Se trata de dos *Leitmotive* que atraviesan toda la novela y constituyen *a priori* un factor de distanciamiento respecto de la novela de formación *goetheana*: el motivo resignado de *saber mantenerse* guarda aún cierta relación con el tipo de novelas de formación posgoetheanas (piénsese sobre todo en la segunda versión de *Der grüne Heinrich*); el motivo del *sacrificio* del individuo y de la razón, por el contrario, son nuevos en la tradición subgenérica. En el tópico del *sacrificio*, en particular, es posible encontrar, así, la crítica más radical a la ideología de la *Bildung* ilustrada y clasicista.

Mas en un comienzo Biberkopf sólo piensa en *mantenerse*. Esta primera etapa en el desarrollo de la conciencia de Biberkopf puede subdividirse, a su vez, en dos: la que corresponde al periodo en que lleva a cabo actividades “decentes” como vendedor, de un lado, y la que abarca el periodo en el que delinque para la banda de Pums, después del “accidente” automovilístico. En el prólogo a la primera edición de la novela, Döblin afirma, respecto la primera de estas subetapas: “Franz Biberkopf ist aus dem Gefängnis [...] entlassen und steht nun wieder in Berlin und will anständig sein. Das gelingt ihm auch anfangs” (al: 11).

“Franz Biberkopf *ha sabido mantenerse*, no se ha vuelto un asesino como otros” (trad.: 187),⁷⁸⁴ se lee después del episodio con Lüders, en referencia al hecho de que Biberkopf no busca vengarse del tío de Lina, sino que se refugia en el alcohol. Más tarde, cansado del trato inhumano de Reinhold para con las mujeres (harto de que le “pase” las mujeres de las que aquel quiere deshacerse), Biberkopf le aconseja “echar [...] un poco el freno, como corresponde a una persona decente, así no puede seguir [...]. *Tiene que acostumbrarse* y todo irá bien” (ibíd.: 246s.).⁷⁸⁵ En la taberna, junto a su amigo Gottlieb Meck y Reinhold, se siente orgulloso de su buena acción, y le dice al primero: “vamos a poner orden en el mundo”; y a Reinhold: “lo ves, muchacho, hay que hacer un esfuerzo y entonces todo va bien en la vida. Siempre lo he dicho: *hacer un esfuerzo y aguantar*” (trad.: 255).⁷⁸⁶ *Mantenerse, acostumbrarse, aguantar, ser honrado*: son todos sinónimos en la cosmovisión de Biberkopf durante la primera subetapa de su desarrollo.

La segunda subetapa comienza cuando Biberkopf decide abandonar la senda de la *honradez*. Estos son sus primeros pensamientos tras la pérdida de su brazo y la recuperación en casa de Wischow: “me tiraron del coche, pero me dejaron la cabeza, tenemos que seguir adelante, tenemos que sacar el carro del atolladero. Pero primero hay que ser capaz de *arrastrarse*” (trad.: 287);⁷⁸⁷ “y yo que pensaba que el mundo era pacífico, que había un orden en él, pero hay algo que no está sujeto a un orden, los de enfrente tienen un aspecto tan horrible” (trad.: 296).⁷⁸⁸ Es sobre todo en el *paseo con Emmi* que Biberkopf comprende que el trabajo decente no lo va a conducir a ningún lado (trad.: 302ss.; al.: 240). Se asocia primero con el delincuente y nietzscheano Willi (trad.: 312ss.; al.: 250ss.) hasta que decide, sorpresivamente, visitar a Reinhold, y le propone reiniciar su amistad; le pide, asimismo, que lo admitan en la banda de Pums. Al respecto, comenta el narrador:

No es ya, eso se puede ver, nuestro viejo Franz Biberkopf. La primera vez lo engañó su amigo Lüders y le hizo dar un traspíe. La segunda tenía que hacer de plantón, pero no quiso, y entonces Reinhold lo tiró del coche y lo aplastaron limpiamente. Franz ya tiene bastante, sería bastante para cualquier mortal. No

⁷⁸⁴ “[E]r hat es für sich behalten, er ist kein Verbrecher geworden wie andere Männer” (al.: 129).

⁷⁸⁵ “[U]nd er, Reinhold, soll mal auch ein bißchen bremsen, wie sich das gehört für ein anständigen Menschen, das kann doch einfach nicht so weitergehen [...]. Er soll *sich gewöhnen*, dann geht es schön” (al.: 188).

⁷⁸⁶ “[W]ir schaffen Ordnung in der Welt”; “siehste woll, Junge, zusammennehmen muß man sich, dann geht es in der Welt. Ich sage immer: Zusammennehmen und durchhalten, dann soll einer kommen” (al.: 195s.).

⁷⁸⁷ “Sie haben mir aus dem Wagen geschmissen, den Kopf haben sie mir noch gelassen, wir müssen durch, den Karren aus dem Dreck. Erst mal krauchen können” (al.: 229).

⁷⁸⁸ “Und ich hab gedacht, die Welt ist ruhig, es ist Ordnung da, und es ist etwas nicht in Ordnung, die stehen da drüben so schrecklich” (al.: 237).

se mete en un convento, no se destruye a sí mismo, sino que toma el sendero de la guerra, no sólo se hace chulo y delincuente, sino que trata de seguir adelante (trad.: 360).⁷⁸⁹

Hay aquí material para comparar el modo en que el héroe lidia con las dificultades con la forma en que, por ejemplo, los héroes goetheanos lo hacen: el joven protorromántico Werther se suicida al entender que la sociedad existente no está “abierta” para él (la nobleza lo rechaza por burgués; la burguesía le resulta repugnante por su estrechez de miras); Wilhelm Meister, por su parte, tiene la capacidad fáustica de reponerse ante los golpes de la vida. Esto es así no en poca medida a causa de que la sociedad en la que busca insertarse está idealizada (cf. el motivo de la “Sociedad de la Torre”). También se podría pensar en Friedrich, el protagonista de *Ahnung und Gegenwart*, que ante las dificultades de la existencia sí se mete en un convento. Más allá de esto, lo que aquí importa es que, por más que Biberkopf abandone sus pretensiones de *ser honrado*, no claudica, sino que “trata de seguir adelante”, esto es, *mantenerse*. Por otro lado, la confianza ingenua que deposita en el macabro Reinhold (¡olvida que ha querido asesinarlo!) es índice de que su transformación no ha sido aún tan radical. Biberkopf sigue siendo el *idealista* del comienzo: su mirada está tan atrofiada como al salir de la cárcel, nada ha cambiado en este sentido. Si la honradez ha fracasado en tanto estrategia, tampoco el convertirse en delincuente conduce a buen puerto: la confianza en Reinhold, corolario de su decisión de abandonar la senda de la vida decente, concluye con el asesinato de Mieke por parte de este último.

Es recién entonces que del motivo del *saber mantenerse* se pasa al del *sacrificio* y tiene lugar, por lo tanto, el *cambio de posición ideológica*. El motivo del *sacrificio* recorre, también, como dijimos, la novela, y prevalece por sobre el de *saber mantenerse*. El propio Döblin lo explicita en su epílogo a la edición de 1955. El autor explica allí que al salir el berlinés Biberkopf de la cárcel, las opciones eran sólo dos: que “uno de los dos resulta[r]a destruido, Berlín o Franz Biberkopf. Y como Berlín siguió siendo lo que era, al penado se le ocurrió cambiar. El tema interno es, por lo tanto que hay que sacrificarse, ofrecerse a sí mismo en sacrificio” (Döblin, 2007: 44). Al final de la novela, elucida Döblin, “el sacrificio se ha consumado silenciosamente. [...] [A]hí está, como portero de fábrica, vivo aunque averiado, la vida lo ha zarandeado poderosamente” (ibíd.: 48); y en el prólogo a la primera edición se lee:

⁷⁸⁹ “Das ist unser alter Franz Biberkopf, man sieht es schon, nicht mehr. Das erstmal betrog ihn sein Freund Lüders, und er kippte aus den Pantinen. Das zweitemal hat er Schmiere stehen sollen, aber er wollte nicht, da hat ihn Reinhold aus dem Auto geschmissen und glatt überfahren. Jetzt ist es für Franz genug, es wäre für jeden einfachen Menschen genug. Er geht nichts ins Kloster, er reißt sich nicht kaputt, er geht auf den Kriegspfad, er wird nicht nur Lude und Verbrecher, sondern jetzt heißt es: nu grade” (al.: 299).

“Das furchtbare Ding, das sein Leben war, bekommt einen Sinn. Es ist eine Gewaltkur mit Franz Biberkopf vollzogen” (1999: 11).

El *sacrificio* comienza a consumarse cuando Biberkopf se entera por los periódicos de que Mieze ha sido asesinada (así como de que él es el principal sospechoso). La *identidad*, la *conciencia de sí* del héroe se hace añicos. “Franz camina a pasitos y lo sabe: mi vida no es ya mía. No sé lo que tengo que hacer ahora, pero Franz Biberkopf se ha acabado y ha llegado al fin” (trad.: 455).⁷⁹⁰ Acto seguido, se entrega absurdamente a la policía; “ha renunciado, ha maldecido de su vida” (trad.: 466s.).⁷⁹¹ La Muerte, en un diálogo alucinatorio en el manicomio, infunde en él el *sentimiento de culpa*, y lo trata de estúpido e idealista (trad.: 492ss.; al.: 435ss.). Este es el acontecimiento que transforma al héroe (Bayerdörfer, 1983: 150). Tiene lugar entonces su muerte simbólica, y su renacimiento en calidad de *hombre nuevo* (trad.: 499; al.: 442). En el manicomio de Buch, podemos decir, llegados a este punto, *termina de morir* el hombre con el que soñara el *Bildungsroman* en sus orígenes; acaba la ilusión que estaba contenida en la noción de *Bildung*: la de que el mejoramiento del individuo implicaba además el progreso del todo social. Esta ecuación ya no se resuelve en los términos de una equivalencia.

La recuperación de la libertad va acompañada de un cambio de nombre (¿de una pérdida de identidad?): el héroe se llama ahora Franz Karl Biberkopf y trabaja de portero auxiliar en una fábrica de mediano tamaño (trad.: 510; al.: 453). Sus tareas consisten en “anotar[r] los números, controla[r] los vehículos, [fijarse] en quién entra y quién sale” (ibíd.: 511).⁷⁹² Esta nueva posición en la sociedad, con todo, es el corolario de un cambio al nivel de la conciencia del héroe. Este *ya no piensa por sí mismo*: ha dejado de hacer uso responsable y autónomo de su razón. Biberkopf ha sido, a lo largo de toda su vida, un individualista radical;⁷⁹³ ahora decide integrarse al colectivo, de forma extrema también. Esto se verifica en los pensamientos (¿De quién? ¿Del héroe? ¿Del narrador? ¿De la masa?) citados al final de la novela: “Muchas desgracias ocurren cuando se va solo”; “¿qué es entonces el Destino? Solo, es más fuerte que yo. Si somos dos, ya es más difícil ser más fuerte que yo. Si somos diez, más difícil aún. Y si somos

⁷⁹⁰ “Franz geht mit kleinen Schritten und weiß: mein Leben ist nicht mehr mein. Ich weiß nicht, was ich jetzt tun muß, aber mit Franz Biberkopf ist es aus und Schluß” (al.: 398).

⁷⁹¹ “Hat aufgegeben, hat verflucht das Dasein” (al.: 408).

⁷⁹² “Biberkopf tut seine Arbeit als Hilfsportier, nimmt die Nummern ab, kontrolliert Wagen, sieht, wer rein- und rauskommt” (al.: 454).

⁷⁹³ Véase su discusión con el obrero anarquista, en el transcurso de la cual la ideología colectivista de este último, basada en la noción de *solidaridad*, contrasta con el individualismo exacerbado de Biberkopf (ibíd.: 332; v. tmb p. 348).

mil o un millón, es difícilísimo” (ibíd.: 511).⁷⁹⁴ El paso marcial del final contribuye a pensar que la agregación o, más correctamente, la colectivización del individuo, de un lado, y la pérdida de la identidad, de otro, son dos caras de la misma moneda (Jacobs, 1983: 250ss.): el sueño de la Ilustración deviene, pues, en pesadilla.

2.2.2.2. La ironía del desenlace

Este desenlace debe ser entendido como paródico: el autor se burla del tipo de novela de corte individualista-psicologista predominante hasta entonces en Alemania (y que ve corporizado en la obra novelística de Thomas Mann [Bayerdörfer, 1983: 148]). El supuesto final utópico está, en realidad, teñido de escepticismo: la incorporación de Biberkopf al conjunto social va acompañada de la idea de que el proceso de formación-integración satisfactoria ha fracasado. “Al hombre se le ha dado la Razón, los burros, en cambio, se integran en una corporación” (trad.: 511),⁷⁹⁵ se lee, sucintamente. Muy lejos ha quedado el *equilibrio* que caracteriza la conclusión de los *Lehrjahre* goetheanos. La *violencia institucional*, de un lado, y la inexistencia de *comunidad de llegada* alguna (aquellos en los que el héroe confía ciegamente son en realidad desconocidos para él; la conciencia de los otros es opaca para el sujeto) conducen a un tipo de integración y de superación de los conflictos individuales que es insatisfactoria porque supone la pérdida de la identidad y de la autonomía individuales. El precio de la integración es la *desaparición de la personalidad* (Kracauer, 2006: 265).⁷⁹⁶ La masa reemplaza la *comunidad de llegada* del tipo goetheana. La alusión a los *burros* y al abandono de la razón supone que la masificación del individuo es idéntica a su animalización. En este sentido, el final de la novela remite al episodio del matadero (en particular la ejecución del toro [trad.: 199; al.: 141]). El postulado ilustrado de

⁷⁹⁴ “Viel Unglück kommt davon, wenn man allein geht”; “Was ist denn das Schicksal? Eins ist stärker als ich. Wenn wir zwei sind, ist es schon schwerer, stärker zu sein als ich. Wenn wir zehn sind, noch schwerer. Und wenn wir tausend sind und eine Million, dann ist es ganz schwer” (al.: 453).

⁷⁹⁵ “Dem Mensch ist gegeben die Vernunft, die Ochsen bilden statt dessen eine Zunft” (al.: 453).

⁷⁹⁶ En *Das Ornament der Masse* (obra publicada en la *Frankfurter Zeitung* el 9-10 de junio de 1927), Kracauer afirma algo que sirve para entender el contexto del acabamiento del *Bildungsroman*. Establece allí una correlación entre *masa* (que se opone a la noción de *pueblo-comunidad*), *producción capitalista*, *destrucción de la personalidad*, *desencantamiento* o *desmitologización del mundo* y *ratio*: el siglo XX es la era del reemplazo de la antigua razón ilustrada (sobre la que se asienta la noción de *Bildung*) por la *ratio*. A la razón, sostiene, “hay que agradecer las revoluciones burguesas de los últimos 150 años”; la *ratio* del sistema capitalista, en cambio, “no es la razón misma, sino una razón enturbiada” (2006: 265). La *ratio* es el punto en el que culmina el proceso de desencantamiento del mundo iniciado en el siglo XVIII por la razón de la Ilustración. En este mundo gobernado por el principio de lo calculable, “comunidad del pueblo y personalidad desaparecen [...]. En cuanto que partícula de la masa, el hombre sólo puede [...] repar estadísticamente encuadrado y servir a las máquinas [...]. El sistema es indiferente ante la especificidad” (ibíd.: 261). En el siglo XX, la idea de *personalidad* resulta, así piensa Kracauer, caduca.

que el uso de la razón implica la *mayoría de edad* y, al mismo tiempo, la adquisición de la condición de *ciudadano* no podía estar más puesto en ridículo.

2.3. ¿*L'éducation sentimentale* del criminal?

En su *Krisis des Romans. Zu Döblins ‚Berlin Alexanderplatz‘* (1930), Walter Benjamin sostiene que *Berlin Alexanderplatz* es, como ya mostramos, “*L'éducation sentimentale* del criminal”, “el estadio más extremo, vertiginoso, tardío y radical de la vieja novela de formación burguesa” (III, 236): en la conversión del criminal Franz Biberkopf en pequeñoburgués asalariado, en hombre promedio, Benjamin vislumbra el agotamiento del subgénero. En este contexto, refiere a los conceptos de “esperanza” y “recuerdo”, extraídos de *Die Theorie des Romans* de Lukács, para aludir a la *pérdida del sentido de la vida* en la biografía del héroe novelesco. El autor del libro sobre el *Trauerspiel* parece remitir, por la negativa, a cierto *optimismo filosófico* en las novelas de formación anteriores a este insípido y triste “punto final” de las mismas. Benjamin no sólo constata que la socialización burguesa ideal por la vía de la formación y la razón ha llegado a su fin, sino que también deja entrever que el subgénero nace precisamente de esa utopía ilustrada.

Berlin Alexanderplatz no es una *novela de formación*. Sin embargo, conserva un parentesco estructural y temático con ella. Puede ser entendida como una radicalización escéptica del motivo de la integración social del héroe –que es un factor central e ineludible en el subgénero–. Más aún: como una exacerbación de cierto pesimismo presente ya en novelas del Realismo poético como *Der grüne Heinrich* y (de modo implícito) *Der Nachsommer*. La posibilidad de entender la futurista novela de Döblin de este modo se la debemos a Benjamin. También es importante su aporte a los fines de poder defender la tesis de que el *Bildungsroman* es un subgénero histórico, acabado como muy tarde en el contexto de los años anteriores y posteriores a la Primera Guerra Mundial.

Berlin Alexanderplatz es la *educación sentimental del criminal*, para Benjamin. Coincidimos con este en la constatación de que la novela de Döblin marca ejemplarmente el punto final del subgénero novelístico *Bildungsroman*, nacido del seno de la Ilustración y el idealismo alemanes.⁷⁹⁷ Ahora bien: más allá de esto, ¿comparte algún otro rasgo con la novela

⁷⁹⁷ Esto es lo que no logra ver Jacobs, quien rechaza sin más la pertenencia de *Berlin Alexanderplatz* al subgénero novelístico, dejando así de lado la importante constatación de Benjamin (que cita en nota al pie) (“*Berlin Alexanderplatz* [...] no es una recuperación o continuación del *Bildungsroman*. Los paralelismos estructurales con

pesimista de Flaubert? O, en otros términos: lo que afirma Lukács acerca de *L'Éducation sentimentale*, ¿se aplica sin más al primer *Großstadtroman* alemán?; ¿es la novela berlinesa de Döblin un representante del *Romanticismo de la desilusión* lukácsiano? Nos animamos a responder aquí que *Berlin Alexanderplatz* no es *L'Éducation sentimentale* del criminal (tampoco están relacionadas con la obra de Flaubert, por cierto, *Amerika* o *Der Untertan*). No hay *Romanticismo de la desilusión* en el ocaso del subgénero alemán conocido como *Bildungsroman*. La tendencia en Alemania, en lo que respecta a las novelas que pensamos como último estadio del desarrollo del *Bildungsroman* (*Der Untertan*, *Amerika* y *Berlin Alexanderplatz*), no parece ser tanto que los héroes crean un mundo interior alienado respecto de la realidad, sino la *demonización* de la sociedad en la que estos se ven obligados a integrarse. No parece tratarse de una cuestión menor, sino de un rasgo anticipatorio en términos históricos, lo cual, a su vez, permite pensar que *Die Blechtrommel*, por poner un ejemplo, no es sino un nuevo relato crítico de una tendencia que ya había sido advertida mucho antes.

este modelo, reconocibles en el libro de Döblin, no alcanzan para entenderlo en un sentido significativo como el ejemplo de una nueva variante, moderna, del tipo novelístico tradicional” [1983: 251]).

Conclusión

Los *Bildungsromane* se focalizan en la narración la *crisis de la adolescencia*, y la enmarcan entre la infancia (condición normal inicial) y la *adulthood o madurez* (condición normal final). La oposición generacional entre la *vocación disruptiva* del héroe púber y el mandato del padre es el motivo que más se destaca; puede entenderse, en términos concretos, como *inclinación a llevar adelante un determinado tipo de vida artística* que entra en conflicto en todos los casos (con la única excepción de *Der Nachsommer*) con lo que procura imponerle el padre. La *vocación disruptiva*, que surge en la condición normal inicial tardía, debe ser leída como producto de un tipo de subjetividad patológica, esto es, una visión desproporcionada respecto de la realidad y, por ello, *idealista*. La exploración sexual y la tendencia irracional al recuerdo del pasado, (en algunos casos) al aislamiento y a la *inmadurez económica* son, junto a aquella oposición generacional, los datos básicos del *periodo marginal*. La adolescencia es, así pues, en la lógica narrada por los *Bildungsromane*, un estadio intermedio, de oposición a la legalidad paterna (social), de irresponsabilidad (ética y sexual) y de alienación psicológica y material respecto de la sociedad. El hecho de que el adolescente necesite de la ayuda, de la guía de otros, de adultos ya maduros y capaces de comprender sus disposiciones, es la contrapartida de ello: aquel no puede valerse solo.

La adultez implica la aceptación más (*Grüner Heinrich*) o menos (*Wilhelm Meister, Nachsommer*) resignada del mandato paterno, la “corrección” del *Lust-* por el *Realitätsprinzip* (Freud, 2008: 228), la represión de la dimensión erótico-sexual en el matrimonio, el olvido del pasado que causa dolor (por ello hablamos de la *conditio oblivionalis* del subgénero [Weinrich, 2000: 15]), la sociabilidad y la *desalienación*, es decir, la *conciliación* de la idea, de la mentalidad con la realidad. El concurso de educadores capacitados es la condición de posibilidad de la agregación; esto es, de la *renuncia del héroe* y su inclusión en una *comunidad de llegada*. El *Bildungsroman* es, así, se puede deducir, un testimonio del modo en que la cultura alemana del *largo siglo XIX* entendió no solo la crisis de la adolescencia y la maduración social del individuo sino también el entero *proceso civilizatorio*. La perspectiva es, claro, ontogenética; lo que está en juego en el subgénero es, a fin de cuentas, el paso de la naturaleza a la cultura, pues el periodo marginal se emparenta, en la lógica narrada por las novelas, con la primera o, al menos, con una etapa “presocial”. Es de destacar, más allá de esto, que los *Bildungsromane* no se

posicionan explícitamente “a favor” o “en contra” del modo en que se lleva a cabo la internalización de las normas sociales en la consciencia individual: solo dan cuenta de ella en tanto proceso que implica, a la vez, pérdidas y ganancias. Mas, por lo dicho acerca de la necesaria *renuncia* para que tenga lugar la *agregación* del héroe al colectivo social, hay que concluir que los *Bildungsromane*, más allá de que, esencialmente son antirrevolucionarios y conservadores, recurren –paradójicamente– a una discursividad típica de la *crítica cultural*, y pueden ser pensados, con mediaciones, como una forma de esta. El mayor o menor escepticismo del héroe en el momento de su agregación lo prueba.

Nuestro modelo descriptivo-explicativo ha permitido deducir lo que antecede a partir del estudio concreto de las novelas: es decir, aquel no ha sido creado *ex nihilo*. ¿Qué es la adolescencia? ¿Qué implica, para el individuo, *agregarse* a la sociedad en calidad de adulto? Estos son los dos interrogantes que *responde* el subgénero, las dos preguntas que hay que tener en cuenta para *definirlo* y que, *a la vez*, se siguen del modelo y sus variables. Pero la relevancia histórico-literaria de los mismos y (a través suyo) de la *definición*, solo queda en evidencia si se repara en el hecho de que la dilucidación y la interrelación de ciertos motivos de contenido (en eso consiste nuestro modelo) pueden ser empleadas para dar respuesta, en un nivel de análisis superior, a los cuatro problemas referidos en la introducción: el de los orígenes, el de la delimitación, el de la variabilidad y el del acabamiento. Recién esto hace, como ya dijimos, que una definición sea válida y productiva en términos heurísticos.

Los *orígenes* del subgénero se explican –más allá de lo que ya se sabe acerca de la noción dieciochesca de *Bildung*, que a su vez es una tergiversación de la *perfectibilité* rousseauiana y una reacción contra la Revolución Francesa– mediante el cotejo entre una novela *wetheriana* como el *Anton Reiser*, de un lado, y los *Lehrjahre* goetheanos, de otro. Esta es la específica contribución de nuestro modelo a la elucidación de las condiciones de producción del *Bildungsroman*. El carácter negativo del padre de Anton Reiser, el vínculo estrecho entre este y su madre, y, sobre todo, el carácter extremadamente patológico de su vocación disruptiva (ser actor) y la falta de educadores competentes (el doctor Marquard y Froriep demuestran ser, más allá de sus buenas intenciones, incompetentes) conducen a que el héroe no pueda renunciar jamás a sus inclinaciones irracionales. A esto se suma la asexualidad del héroe y el carácter neurótico de su recordación del pasado, del mismo modo que su fracaso en términos económicos y su deterioro físico progresivo. La novela concluye en una condición anormal perpetua: no hay

comunidad de llegada para el héroe. *El Anton Reiser no es solo una novela de formación pregoetheana, es una novela de deformación avant la lettre.*

Al escribir Goethe su *Wilhelm Meisters Lehrjahre* y fundar, así, el *Bildungsroman*, se torna positivo lo que en el *Reiser* no es sino una suma de martirios. El padre de Wilhelm Meister es, en la lógica de la novela, una figura positiva, que impone su mandato sobre su hijo, y no lo abandona ni siquiera en el periodo marginal, marcado por la separación física entre ambos (pues *está presente* en el recuerdo del héroe y, sobre todo, en una carta que le envía). Es sintomático que la madre esté subordinada aquí a la legalidad de aquel, que sea una figura débil (lo que no ocurre en la *Wilhelm Meisters theatralische Sendung*). La venturosa exploración sexual y la capacidad de olvido son nuevas, en Goethe, respecto de lo que es el caso en la novela de Moritz. También lo son la bienaventuranza económica y físico-aparencial. La *novela de formación* nace, en este caso, como *respuesta a la cosmovisión pesimista del Anton Reiser*. Pero el elemento central es sin dudas la “Sociedad de la Torre”, esto es, el grupo de personajes con función manipuladora positiva que *rectifica* las desviaciones del héroe e instaura la posibilidad de su renuncia. El contraste con el *Anton Reiser* es también en este punto notable; mas la importancia del motivo de la “Sociedad de la Torre” va más allá: no solo queda claro a partir de ella el vínculo con la novela de Moritz, sino también con el *Emile* y con *Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen*. Las *mésalliances* del final, que instauran una comunidad de llegada, también son decisivas en la conformación del *Bildungsroman*.

La *delimitación* del *Bildungsroman* se lleva a cabo solo respecto del *Künstlerroman* (o novela de artista) romántico. A diferencia de Dilthey (o de Borchardt), que se interesa más en los puntos en común que en las diferencias entre la “variante goetheana” y la “romántica”, aquí pensamos que se trata de dos subgéneros diferentes. En una novela como *Heinrich von Ofterdingen* se verifica, en efecto, como se deduce del modelo, algo radicalmente diferente respecto de los *Lehrjahre*: en primer término se destaca la debilidad del mandato paterno frente al de la *madre*,⁷⁹⁸ y la opción consciente del héroe por esta (en esto se anticipa ya una novela

⁷⁹⁸ Las *madres* también cumplen un rol significativo en la lógica interna de las novelas. Anton Reiser tiene una relación de intimidad y complicidad con su madre (esta, entre otras cosas, le da a leer las novelas prohibidas por el padre), aunque es también determinante en un sentido negativo, ya que infunde el miedo en su hijo varón al contarle historias de terror antes de que este cumpla los tres años, con lo cual contribuye a que este desarrolle progresivamente una personalidad temerosa. La madre de Wilhelm Meister, un personaje muy secundario, es protagonista, con todo, de un hecho fundamental, ya que le regala a su hijo, para Navidad, el teatro de marionetas, que despierta la inclinación del niño por el teatro en general y constituye, por ello, desde la perspectiva de la lógica del relato, una decisión desafortunada, peligrosa para el correcto desarrollo del hijo varón. La madre de Heinrich

como *Die Blechtrommel*). En segundo lugar: si es propio del *Bildungsroman* que el recuerdo se limite a un acontecimiento personal vivido en el pasado (sobre todo se recuerdan amores perdidos), un héroe como Heinrich von Ofterdingen (lo mismo corre para Hiperion) rememora la “Edad de Oro”. (Se ve aquí, por otro lado, que la influencia de Rousseau está mucho menos mediada que en las novelas del subgénero). En tercer lugar, se destaca la inexistencia de una renuncia. *La vocación (relativamente) disruptiva del héroe (ser poeta) no precisa ser corregida, pues, en la lógica de la novela, es la opción correcta*. Este hecho, en particular, lleva a descartar por entero el Romanticismo en lo que respecta a su posible participación en el *Bildungsroman* (los *Flegeljahren*, el *Hiperion* y, entre otras novelas, *Ahnung und Gegenwart* y la primera versión del *Grüner Heinrich*, siguen la línea novaliana). Los *Künstlerromane* románticos à la *Heinrich von Ofterdingen* parecieran seguir, más bien, el modelo del *Anton Reiser*.

La *variabilidad histórica* se determina por el cotejo entre los *Lehrjahre* y dos novelas de formación centrales del Realismo poético: *Der Nachsommer* y, sobre todo, la segunda versión de *Der grüne Heinrich*. En la obra de Stifter, el contraste entre el relato autobiográfico enmarcado de von Risach y la historia *artificiosa e idealizada* de Heinrich Drendorf enfatiza la importancia del motivo de la renuncia al deseo erótico-sexual como imperativo de la integración social. Es una variación pesimista del planteo goetheano, pues aquí la *agregación* solo es aún posible mediante la represión de una dimensión de la existencia del héroe. El rol del dinero es, como en los *Lehrjahre*, decisivo para la “buena” o “mala” renuncia: la falta de preocupaciones de Drendorf y la crítica situación de Heinrich Lee a lo largo de gran parte del *Grüner Heinrich* explican en no poca medida la distancia que hay entre las novelas de Stifter y Keller, respectivamente. El hecho de que el héroe kelleriano se realice socialmente a partir de la escritura autobiográfica supone, por su lado, una variación importante respecto del *Wilhelm Meister*. La tendencia a la autorreflexividad se vincula con el carácter *rememorativo* del primero y con el recuerdo de su *culpabilidad* como condición de posibilidad de la integración: en esto, también, el contraste entre Keller y Goethe es muy grande.

Lee es incapaz de suplantar a su marido muerto en su rol formativo para con el hijo varón, pero hace algo más: contribuye a que este desarrolle una mentalidad fantasiosa e impide simbólicamente sus vínculos erótico-amorosos. Dos casos muy diferentes de los recién mencionados, en los que las madres tienen una influencia *grosso modo* negativa en los protagonistas, son los de Heinrich von Ofterdingen y Oskar Matzerath, que, conscientemente, rechazan el modelo de vida paterno y optan por el materno (ligado al arte, a la improductividad en términos de obligaciones sociales). De lo anterior se sigue que, por norma, *las madres representan un peligro para el hijo varón, que debe ser salvado*.

Lo que cambia entre Goethe y Keller, por otro lado, es el tipo de educador, el *elemento consciente*. La distancia que separa a la “Sociedad de la Torre” del resignado conde feuerbachiano W...berg es el dato clave en este caso. En *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*, Jauss piensa que para disolver la antinomia rousseauiana existencia natural – existencia social y para garantizar el cumplimiento de la “ästhetisch[e] Bildung”, la novela goetheana requería de la figura de una *institución educativa omnisciente*, cuya función era “*den Irrenden zu leiten und der im Zufall sich bildenden Natur nachzuhelfen*”. En la novela del siglo diecinueve, cuando ya no hay lugar para aquel “fiktive Erzieher”, la incógnita es, en cambio, “ob und wie das Prinzip der ästhetischen Bildung noch zu verwirklichen war, wenn es sich dort behaupten wollte, wo die Geschichte [...] sein Gegenspielern wurde” (Jauss, 1984: 650s.). Este planteo es algo exagerado; la diferencia entre los *Lehrjahre* y el *Grüner Heinrich* es de grado, no absoluta. No es que Heinrich Lee no tenga quién lo guíe, es solo que quienes lo hacen actúan en una realidad que sobrepasa sus propias capacidades de comprensión. En este sentido, no cumplen un rol providencial. Es por esta razón, entre otras, que la renuncia del héroe es de signo negativo: el casamiento “infértil” con la “segunda” Judith es un síntoma de que el ritual de agregación no tiene el mismo signo positivo que en los *Lehrjahre*. Lo que se puede decir de las novelas de formación *posgoetheanas*, así pues, es que en ellas se hace un mayor énfasis en *aquello que pierde el individuo al dejar atrás su adolescencia e ingresar en la vida adulta*. Lo que cambia es el modo de la agregación: la reconciliación goetheana cede lugar a una más pesimista resignación.

El problema de la *conclusión histórica* se resuelve cuando se rescata la noción de *Bildung*, que en tantos aspectos, como ya vimos, resulta confusa; puede ser determinado a partir de la variación de una novela como *Berlin Alexanderplatz* respecto del modelo representado por los *Lehrjahre*. No es un *Bildungsroman*, pero guarda una cierta relación de parentesco con él, pues discute las condiciones en las que se lleva a cabo la *integración social* del individuo. La agregación de Franz Biberkopf representa el reverso paródico del *equilibrio* que caracteriza el fin de los años de aprendizaje de Wilhelm Meister. La *violencia institucional*, la pobreza, la falta de personajes con función manipuladora positiva (o el desprecio hacia ellos) conducen a un tipo de integración y de superación de los conflictos individuales que es insatisfactoria porque supone la pérdida de la identidad. La inexistencia de una *comunidad de llegada* es el corolario de ello. El precio que debe pagar el individuo para su agregación es la *desaparición de la personalidad* en

la masa, que ocupa el lugar de la *comunidad de llegada* goetheana. *La renuncia del héroe es, aquí, excesivamente negativa, y conduce a una resignación vital también radical. Esto es lo que permite postular la tesis del acabamiento del subgénero.*

El siglo burgués, el “largo siglo XIX”, comprende un segmento temporal que va desde el último tercio del XVIII (en particular, la Revolución Francesa) hasta la Primera Guerra Mundial. La fe en la razón, en el hombre y el *sentido de la vida* es, *grosso modo* el rasgo paradigmático de la *mentalidad burguesa*, es decir, el “contenido” mental de la clase que lleva a cabo, hasta ca. 1848, los cambios sociales revolucionarios; y se extingue, por así decir, en las primeras décadas del siglo XX. El proceso de expansión, consolidación y canonización del género *novela* está íntimamente vinculado a este periodo histórico, a las ideas de la clase media, de la burguesía. En el subgénero *Bildungsroman*, la confianza en la razón humana (en el progreso) y en la posibilidad de un “entendimiento” entre el individuo y el colectivo se presenta, *a priori*, de forma exacerbada. En efecto, su ritual de agregación idiosincrásico, la renuncia, es un índice de racionalidad social, y conlleva la adquisición, por parte del héroe, de una identidad burguesa. Por eso la proposición final de *Berlin Alexanderplatz*, “[a]l hombre se le ha dado la Razón, los burros, en cambio, se integran en una corporación” (trad.: 511),⁷⁹⁹ que quiere decir que al expresidiario Franz Biberkopf solo le es posible *agregarse* a la masa al precio de la pérdida de su *racionalidad*, representa la instancia en la que el subgénero es atacado en su misma médula. El *afuera* es, ahora, *maligno*: es un mundo dañino, violentado, degradado, inmoral. *Die Blechtrommel* es una novela que, en este sentido, *llega tarde* a la crítica de las novelas de formación. El *acabamiento* del *Bildungsroman* coincide más bien con la *muerte* del siglo burgués en las *noches de exterminio*⁸⁰⁰ de la Primera Guerra Mundial.

⁷⁹⁹ “Dem Mensch ist gegeben die Vernunft, die Ochsen bilden statt dessen eine Zunft” (al.: 453).

⁸⁰⁰ Benjamin, 1987: 98.

Bibliografía

Fuentes

En alemán

- Döblin, Alfred, *Werke in zehn Bänden*. Frankfurt/M.: Fischer, 2008.
- Goethe, J. W., *Wilhelm Meisters theatralische Sendung. Wilhelm Meisters Lehrjahre. Unterhaltungen deutscher Ausgewanderten*. En: –, *Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*. Vol. 9. Ed. de Wilhelm Voßkamp y Herbert Jaumann. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker, 1992.
- Keller, Gottfried, *Sämtliche Werke*. Vols. 2, 3 y 6. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker, 1985, 1996 y 1997.
- Moritz, Karl Philipp, *Werke in zwei Bänden*. Ed. de H. Hollmer y A. Meier. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker, 1999.
- Novalis, *Werke in drei Bänden*. Ed. de Richard Samuel. Múnich: Hanser, 1978.
- Stifter, Adalbert, *Der Nachsommer*. Baden-Baden: Insel, 2005.

En español

- Döblin, Alfred, *Berlín Alexanderplatz*. Ed. y trad. de Miguel Sáenz. Madrid: Cátedra, 2007
- Goethe, J. W. *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*. Ed. y trad. de Miguel Salmerón. Madrid: Cátedra, 2000.
- Keller, Gottfried, *Enrique el verde*. Trad. de Isabel Hernández. Madrid: Austral, 2002.
- Moritz, Kart Philipp, *Anton Reiser*. Trad., introd. y notas de Carmen Gauger. Valencia: Pre-Textos, 1998.
- Novalis, *Enrique de Ofterdingen*. En: Eustaquio Barjau (ed.), *Himnos a la noche y Enrique de Ofterdingen*. Madrid: Editora Nacional, 1981, pp. 61-274.

Bibliografía secundaria

- Adamczyk, Rosemarie, *Die realitätsbezogene Konstruktion des Entwicklungsromans bei Gottfried Keller*. En: *Europäische Hochschulschriften*. Reihe 1. Vol. 1063. Frankfurt/M.: Peter Lang, 1988.
- Amicola, José, *La batalla de los géneros*. Rosario: Beatriz Viterbo, 2003.
- , *Autobiografía como autofiguración*. Rosario: Beatriz Viterbo, 2007.
- Arnold, Ludwig, *Stifters Nachsommer als Bildungsroman. Vergleich mit Goethes Wilhelm Meister und Kellers Grünem Heinrich*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger: 1938
- Arvon, H., “Gottfried Keller et Ludwig Feuerbach”. En: *Etudes germaniques* 21 (1966): 365-375.
- Auerbach, Erich, “Über den historischen Ort Rousseaus”. En: –, *Gesammelte Aufsätze zur Romanischen Philologie*. Ed. de Fritz Schalk. Múnich: Francke, 1967, pp. 291-295.
- Babbitt, Irving, *Rousseau and romanticism*. Nueva York: Meridian Books, 1919.
- Baczko, Bronislaw, *Rousseau. Einsamkeit und Gemeinschaft*. Viena: Europa, 1970.

- Baioni, Giuliano, “‘Märchen’ - ‘Wilhelm Meisters Lehrjahre’ - ‘Hermann und Dorothea’”. Zur Gesellschaftsidee der deutschen Klassik”. En: *Goethe Jahrbuch* 92 (1975): 73-127.
- Bajtín, Mijail, “La novela de educación y su importancia en la historia del realismo”. En: –, *Estética de la creación verbal*. Trad. de Tatiana Bubnova. México: Siglo XXI, 1995, pp. 200-247.
- Bark, Joachim, “Bildungsromane”. En: Glaser, Horst Albert (ed.), *Deutsche Literatur. Eine Sozialgeschichte*. Vol. 7: 1848-1890. Hamburg: Rowohlt, 1982, pp. 144-162.
- Batscha, Zwi, “Einleitung”. En: Batscha, Zwi / Garber, Jörn (eds.), *Von der ständischen zur bürgerlichen Gesellschaft. Politisch-soziale Theorien im Deutschland der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1981, pp. 9-38.
- Bayerdörfer, Hans-Peter, “Alfred Döblin: *Berlin Alexanderplatz*”. En: Lützel, Paul Michael (ed.), *Deutsche Romane des 20. Jahrhunderts*. Königstein: Athenäum, pp. 148-166.
- Becker-Cantarino, Barbara, “(Sozial)geschichte der Frau in Deutschland 1500-1800: Ein Forschungsbericht”. En: – (ed.), *Die Frau von der Reformation zur Romantik: Die Situation der Frau vor dem Hintergrund der Literatur- und Socialgeschichte*. Bonn: Bouvier, 1980, pp. 243-281.
- , “Die Bekenntnisse einer schönen Seele: Zur Ausgrenzung und Vereinnahmung des Weiblichen in der patriarchalen Utopie von *Wilhelm Meisters Lehrjahre*”. En: Wittkowski, Wolfgang (ed.), *Verantwortung und Utopie. Zur Literatur der Goethezeit. Ein Symposium*. Tübingen: Niemeyer, 1988, pp. 70-90.
- Beddow, Michael, *The Fiction of Humanity. Studies in the Bildungsroman from Wieland to Thomas Mann*. Bristol: Cambridge University Press, 1982.
- Begemann, Christian, “Natur und Kultur. Überlegungen zu einem durchkreuzten Gegensatz im Werk Adalbert Stifters”. En: AA.VV., *Adalbert Stifters Schrecklich Schöne Welt*. Linz: Adalbert-Stifter-Institut, 1993, pp. 41-52.
- Béguin, Albert, *El alma romántica y el sueño*. Trad. de Mario Monteforte Toledo. Revisado por Antonio y Margit Alatorre. México: FCE, 1992.
- Behler, Ernst, “I: Unendliche Perfektibilität im achtzehnten Jahrhundert”. En: –, *Unendliche Perfektibilität. Europäische Romantik und Französische Revolution*. Paderborn: Schöningh, 1989, pp. 61-112.
- Behrens, Rudolf, *Umstrittene Theodizee, erzählte Kontingenz. Die Krise teleologischer Weltdeutung und der französische Roman (1670-1770)*. En: Grimm, R. / Jurt, J. / Wolfzettel, F. (eds.), *Mimesis*. Tübingen: Niemeyer, 1994.
- Benjamin, Walter, “Krisis des Romans. Zu Döblins *Berlin Alexanderplatz*”. En: –, *Gesammelte Werke*. Vol. III. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1972, pp. 230-236.
- , “La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica” y “Tesis de la filosofía de la historia”. En: –, *Discursos Interrumpidos*. Vol. 1. Prol., trad. y notas de Jesús Aguirre. Madrid: Taurus, 1973, pp. 16-57 y 177-191.
- , “El autor como productor”. En: –, *Tentativas sobre Brecht*. Prol. y trad. de Jesús Aguirre. Taurus: Madrid, 1975, pp. 117-134.
- , “El narrador”. En: –, *Sobre el programa de la filosofía futura y otros ensayos*. Trad. de Roberto G. Vernengo. Barcelona: Planeta-Agostini, 1986, pp. 189-211.
- , *Dirección única*. Madrid: Alfaguara, 1987.
- Blakey, Barbara Fahey, *Varieties of the Bildungsroman: Portraits of the Self in a Changing Society*. Michigan/Londres: University Microfilms International, 1980.
- Blanckenburg, Friedrich, *Versuch über den Roman*. Ed. de Eberhard Lämmert. Stuttgart: Metzler, 1965.

- Bollenbeck, Georg, *Bildung und Kultur*. Leipzig: Suhrkamp, 1996.
- , *Eine Geschichte der Kulturkritik*. München: Beck, 2007.
- Böning, Thomas / Kaiser, Gerhard, “Kommentar”. En: Keller, Gottfried, *Sämtliche Werke*. Vol. 2. Ed. de Th. Böning y G. Kaiser. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker, 1985, pp. 899-1043.
- Borcherdt, Hans Heinrich, “Der deutsche Bildungsroman”. En: Selbmann, Rolf (ed.), *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Darmstadt: WBG, 1988, pp. 182-239.
- Borchmeyer, Dieter, “Weimarer Klassik und Französische Revolution. Goethes und Schillers Freundschaft. Dichtung, Ästhetik, Kulturtheorie”. En: Žmegač, Viktor (ed.), *Geschichte der deutschen Literatur von 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Vol. 1/2 1700-1848. Königstein: Athenäum, 1979, pp. 1-55.
- , “Der neue Roman. Wilhelm Meisters Lehrjahre”. En: –, *Weimarer Klassik. Porträt einer Epoche*. Weinheim: Beltz, 1994, pp. 327-350.
- Born-Wagendorf, M., *Identitätsprobleme des bürgerlichen Subjekts in der Frühphase der bürgerlichen Gesellschaft*. Pfaffenweiler: Centaurus, 1989.
- Breitenbruch, Bernd, *Gottfried Keller in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Hamburg: Rowohlt, 1968.
- Buckley, Jerome, *Season of Youth: The Bildungsroman from Dickens to Golding*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, 1974.
- Cocalis, Susan, “The transformation of *Bildung* from an Image to an Ideal”. En: *Monatshefte für deutschen Unterricht* 70 (1978): 399-414.
- Conrady, Karl Otto, “Ein Schüler, der kein Meister wurde. Wilhelm Meisters Lehrjahre”. En: *Goethe. Leben und Werk*. Vol. 2. Stuttgart: Fischer, 1988, pp. 12-159.
- D’Alembert, Jean, *Discurso preliminar de la Enciclopedia*. Madrid: Sarpe, 1985.
- Danto, Arthur C., “Introducción: moderno, posmoderno y contemporáneo”. En: –, *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Barcelona: Paidós, 1999, pp. 25-41.
- De Diego, José Luis, “La novela de aprendizaje en Argentina-1ª parte”. En: *Orbis Tertius* IV/7 (1998): 15-31.
- Dilthey, Wilhelm, *Das Leben Schleiermachers*. 2 vols. Berlín y Leipzig: de Gruyter, 1922.
- , *Vida y poesía*. Trad. de Wenceslao Roces. Pról. y notas de Eugenio Ímaz. México/Buenos Aires: FCE, 1953.
- Döblin, Alfred, *Werke*. Ed. de Ernst Merian Genast. Birkhäuser: Basilea, 1944.
- , “An Romanautoren und ihre Kritiker”, “Bemerkungen zum Roman”, “Reform des Romans” y “Der Bau des epischen Werks”. En: *Schriften zu Ästhetik, Poetik und Literatur*. Ed. de Erich Kleinschmidt. Olten: Walter, 1989, pp. 119-123, 123-127, 137-153, 215-251.
- Dornheim, Nicolás Jorge, “Las hermanas de Wilhelm Meister: Años de aprendizaje femenino en la novela de formación”. En: Varela, F. et al., *Homenaje a Carlos O. Nallim*. Mendoza: UNCuyo, 2001, pp. 543-560
- Engel, Manfred, “Roman”. En: Ricklefs, Ulfert (ed.), *Fischer Lexikon Literatur*. Frankfurt/M.: Fischer, 1996, pp. 1669-1709.
- Engels, Friedrich, “Ludwig Feuerbach und der Ausgang der klassischen deutschen Philosophie”. En: *Marx /Engels Ausgewählte Werke in sechs Bänden*. Vol. VI. Berlín: Dietz, 1985, pp. 265-314.
- Enzinger, M (ed.), *Adalbert Stifter im Urteil seiner Zeit*. Viena: Suhrkamp, 1968.
- Erhart, Walter, “Einleitung”. En: –, *Entzweiung und Selbstaufklärung. Christoph Martin Wielands Agathon-Projekt*. Tübingen: Niemeyer, 1991, pp. 1-22.

- Erikson, Erik H., *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*. Stuttgart: Klett, 1981.
- Ermatinger, Emil, *Gottfried Keller. Eine Biographie*. Zürich: Diogenes, 1990.
- Enzensberger, Hans Magnus, "Wilhelm Meister auf Blech getrommelt. Über Günter Grass". En: –, *Einzelheiten*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1962: 221-237.
- Esselborn-Krumbiegel, Helga, *Der Held im Roman. Formen des deutschen Entwicklungsroman im frühen 20. Jahrhundert*. Darmstadt: WBG, 1983.
- Ferrater Mora, José, "Armonía". En: –, *Diccionario de filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana, 1958, pp. 108-109.
- Fiedler, Leslie A., *Love and Death in the American Novel*. Vancouver: Criterion Books, 1960.
- Forstreuer, Kurt, "Die deutsche Icherzählung". En: *Germanische Studien* 33 (1924): 1-67.
- Freud, Sigmund, *Gesammelte Werke in achtzehn Bänden mit einem Nachtragsband*. Ed. de A. Freud, M. Bonaparte, E. Bibring et. al. Frankfurt/M.: Fischer, 1952.
- , *Obras completas*. Trad. de José Luis Etcheverry. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu, 2008.
- Fürnkäs, Josef, *Der Ursprung des psychologischen Romans*. Stuttgart: Metzler, 1977.
- Gauger, Klaus, "Karl Philipp Moritz als Sprecher des ‚Vierten Standes‘: Sozialgeschichtliche und sozialpsychologische Aspekte des *Anton Reiser*". En: *Revista de Filología Alemana* 12 (2004): 33-50.
- Gerhard, Melitta, *Der Deutsche Entwicklungsroman bis zu Goethes Wilhelm Meister*. Halle/Saale: Niemeyer, 1926.
- Germer, Helmut, "Introduction". En: –, *The german novel of education from 1764 to 1792. A complete Bibliography and Analysis*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 1982, pp. 9-18.
- Gillespie, Gerald, "Wielands *Agathon* als Bildungsroman zwischen Barock und Romantik". En: Rupp, Heinz y Hans-Gert Roloff (eds.), *Akten des VI. Internationalen Kongresses Basel 1980*. Vol. 3. Frankfurt/M.: Peter Lang, 1980, pp. 344-352.
- Gerth, Klaus, "Das Wechselspiel des Lebens. Ein Versuch, *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (wieder) einmal anders zu lesen". En: *Goethe Jahrbuch* 113 (1996): 105-120.
- Gnüg, Hiltrud, "Zum Begriff der Utopie und des utopischen Romans" y "Das utopische Denken am Ende des 18. Jahrhunderts und zu Beginn des 19. Jahrhunderts." En: –, *Der utopische Roman*. En: Brang, Peter (ed.), *Artemis Einführungen*. Vol. 6. München: Artemis, 1983, pp. 7-18 y 112-121
- Goethe, J. W., *Briefe*. Hamburger Ausgabe in vier Bänden. Vol. 2. Ed. de Karl Robert Mandelkow. Hamburg: Wegner, 1982.
- Gohlman, Susan Ashley, *Starting Over. The Task of the Protagonist in the Contemporary Bildungsroman*. Nueva York / Londres: Garland, 1990.
- Grimm, Jacob y Wilhelm, "Bildung". En: *Deutsches Wörterbuch* II. Leipzig: S. Hirzel, 1860, pp. 225-226.
- Groppe, Carola, "Lebenslauf im Zeichen der Bürgerlichkeit? Erziehung, Bildung und Sozialisation in Friedrich Hölderlins Leben". En: *Hölderlin-Jahrbuch* 36 (2008-2009): 9-29.
- Gsell, Hanspeter, *Einsamkeit, Idyll und Utopie. Studien zum Problem von Einsamkeit und Bindung in Gottfried Kellers Romanen und Novellen*. En: Europäische Hochschulschriften. Serie 1. Vol. 156. Frankfurt/M.: Peter Lang, 1976.
- Gutjahr, Ortrud, *Einführung in den Bildungsroman*. Darmstadt: WBG, 2007.
- Habermas, Jürgen, *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1996.
- Hahn, Alois y Herbert Willems, "Wurzeln moderner Subjektivität und Individualität". En: Eibl, Karl / Willems, Marianne (eds.), *Aufklärung*. Vol. 9/2: Individualität. Hamburg: Felix Meiner, 1996, pp. 7-37.

- Hake, Sabine, "Urban Paranoia in Alfred Döblin's *Berlin Alexanderplatz*". En: *The German Quarterly* 67/3 (1994): 347-368.
- Hansel, Beate, *Die Liebesbeziehungen des Helden im deutschen Bildungsroman und ihr Zusammenhang mit der bürgerlichen Konzeption von Individualität*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 1986.
- Hegel, G. W. F., *Lecciones sobre la estética*. Trad. de Alfredo Brotons Muñoz. Madrid: Akal, 2007.
- Heigenmoser, Manfred, "Bildungsroman, Individualroman, Künstlerroman". En: Sautermeister, Gert / Schmid, Ulrich (eds.), *Hansers Sozialgeschichte der deutschen Literatur vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Vol. V: Zwischen Restauration und Revolution. München: Hanser, 1998, pp. 151-174.
- Heine, Heinrich, *Reisebilder*. En: –, *Sämtliche Schriften*. Vol. 2. Ed. de Klaus Briegleb. München: Hanser, 1969.
- Heinz, Jutta, *Wissen vom Menschen und Erzählen vom Einzelfall. Untersuchungen zum anthropologischen Roman der Spätaufklärung*. Berlin/Nueva York: de Gruyter, 1996.
- Henkel, Arthur, "Beim Wiederlesen von Kellers *Grüner Heinrich*". En: *Neue Sammlung* 1 (1961): 498-502.
- Herman, Arthur, *La idea de la decadencia en la historia occidental*. Barcelona: Andrés Bello, 1998.
- Heselshans, Clemens, *Nachwort zu Gottfried Keller: Der grüne Heinrich*. München: DTV, 1978.
- Hesse, Hermann. "Wilhelm Meisters Lehjahre". En: –, *Gesammelte Werke*. Vol. 12. Berlin/Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1987, pp.: 159-183.
- Hillebrand, Bruno, "Der Garten des Grünen Heinrich". En: Brinkmann, Richard / Kuhn, Hugo (eds), *DVJS* 45 / 3 (septiembre de 1971): 567-582.
- Hohendahl, Peter Uwe, *Der europäische Roman der Empfindsamkeit*. En: See, Klaus von (ed.), *Neues Handbuch der Literaturwissenschaft*. Vol. 11. Wiesbaden: Athenaion, 1977.
- , "Die gebildete Gemeinschaft: Stifters *Nachsommer* als Utopie der ästhetischen Erziehung". En: Vosskamp, Wilhelm (ed.), *Utopieforschung: Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie*. Vol. 3. Stuttgart, 1982, pp. 333-357.
- Holdenried, Michaela, *Autobiographie*. Stuttgart: Reclam, 2000.
- Hollmer, Heide / Meier, Albert, "Prosa". Kommentar zu *Anton Reiser*. En: – (eds.), *Karl Philipp Moritz Werke in zwei Bänden*. Vol. 1. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker, 1999, pp. 939-1113.
- Hornig, Gottfried, "Perfektibilität: Eine Untersuchung zur Geschichte und Bedeutung dieses Begriffs in der deutschsprachigen Literatur". En: Karlfried Gründer (ed.), *Archiv für Begriffsgeschichte*. Vol. 24. Bonn: Grundmann, 1980, pp. 221-257.
- Jacobs, Jürgen, *Wilhelm Meister und Seine Brüder. Untersuchungen zum deutschen Bildungsroman*. München: Wilhelm Fink, 1983.
- , *Zwischenbilanzen des Lebens. Zu einem Grundmuster des Bildungsromans*. Bielefeld: Aisthesis, 2005.
- Jacobs, Jürgen / Krause, Marcus, *Der Deutsche Bildungsroman. Gattungsgeschichte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert*. Ed. de Wilfried Banner y Gunter E. Grimm. München: Beck, 1989.
- Jannidis, Fotis, "'Individuum est ineffabile'. Zur Veränderung der Individualitätssemantik im 18. Jahrhundert und ihrer Auswirkung auf die Figurenkonzeption im Roman". En: Eibl, Karl y Marianne Willems (eds.), *Aufklärung*. Vol. 9/2: Individualität. Hamburg: Felix Meiner, 1996, pp. 77-110.

- Janz, Rolf-Peter, "Bildungsroman". En: Glaser, Horst Albert (ed.), *Deutsche Literatur. Eine Sozialgeschichte*. Vol. 5. Zwischen Revolution und Restauration 1786-1815. Hamburg: Rowohlt, 1980, pp 144-163.
- Jauss, Hans Robert, "Rousseaus 'Nouvelle Héloïse' und Goethes 'Werther' im Horizontwandel zwischen französischer Aufklärung und deutschem Idealismus". En: -, *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1984, pp. 585-653.
- , *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética*. Trad. de Jaime Siles y Ela Fernández-Palacios. Madrid: Taurus, 1986.
- , "Der literarische Prozeß des Modernismus von Rousseau bis Adorno". En: -, *Studien zum Epochenwandel der ästhetischen Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1990, pp. 67-103
- , "Los mitos del comienzo: una oscura nostalgia de la Ilustración". En: -, *Las transformaciones de lo moderno. Estudios sobre las etapas de la modernidad estética*. Madrid: Visor, 1995.
- Jeziorkowski, Klaus, "Eine Art Statistik des poetischen Stoffes. Zu einigen Themen Gottfried Kellers". En: *DVJS* 45/3 (septiembre de 1971): 547-566.
- Jost, François, "La tradition du *Bildungsroman*". En: *Comparative Literature* XXI/2 (primavera de 1969): 97-115.
- , *Variations of a Species: The Bildungsroman*. En: *Symposium* 37 (1983): 125-144.
- Kaiser, Gerhard, *Gottfried Keller. Das gedichtete Leben*. Frankfurt/M.: Insel, 1981.
- Kant, Immanuel, *Filosofía de la Historia*. Trad. de Eugenio Imaz. México: FCE, 1941.
- Keller, Gottfried, "Autobiographien und Tagebücher", "Aufsätze zur Literatur, Kunst und Politik" y "Ausgewählte Briefe". En: Heselhaus, Clemens (ed.), *Sämtliche werke und Ausgewählte Briefe*. Vol. 3. München: Carl Hanser, 1963.
- Ketelsen, Uwe-K, "Adalbert Stifter: *Der Nachsommer*". En: Denkler, Horst (ed.), *Romane und Erzählungen des Bürgerlichen Realismus*. Stuttgart: Reclam, 1980, pp. 188-202.
- Kiehl, Robert, *Das Experiment des aufgeklärten Bildungsroman. Ein Vergleich der Fassungen von Christoph Martin Wielands Geschichte des Agathon*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2008.
- Killy, Walter, *Wirklichkeit und Kunstcharakter*. München: Beck, 1963.
- , "IV. Utopische Gegenwart. Stifter: *Der Nachsommer*". En: -, *Romane des 19. Jahrhunderts. Wirklichkeit und Kunstcharakter*. München: Beck, 1967.
- Klingenberg, Anneliese, "Das Verhältniss von Individuum und Gesellschaft in seiner Entwicklung von der 'Lehr-' zu den 'Wanderjahren'". En: Siegfried Rönisch (ed.), *Weimarer Beiträge. Zeitschrift für Literaturwissenschaft, Ästhetik und Kulturtheorie*. Vol. 28/10. Berlín: Aufbau, 1982, pp. 142-145.
- Kocka, Jürgen, "The Middle Classes in Europe". En: -, *The Journal of Modern History* 67/4 (1995): 783-806.
- Köhn, Lothar, *Entwicklungs- und Bildungsroman. Ein Forschungsbericht*. Stuttgart: Metzler, 1969.
- Komar, Kathleen, "Technique and Structure in Döblin's *Berlin Alexanderplatz*". En: *The German Quarterly* 54/3 (mayo de 1981): 318-334.
- Kondylis, Panajotis, *Die Aufklärung im Rahmen des neuzeitlichen Rationalismus*. Stuttgart: Deutscher Taschenbuch, 1981.
- Kontje, Todd, *The german Bildungsroman. History of a National Genre*. Camden House: Columbia, 1993.
- Koopmann, Helmut, "Kulturmodelle in Romanform". En: Bunyan, Anita / Koopmann, Helmut (eds.), *Kulturkritik, Erinnerungskunst und Utopie nach 1848. Deutsche Literatur und Kultur*

- vom Nachmärz bis zur Gründerzeit in europäischer Perspektive. Vol. 2. Bielefeld: Aisthesis, 2003, pp. 41-56.
- Korff, H. A., *Geist der Goethezeit*. Darmstadt: WBG, 1966.
- Koselleck, Reinhart, *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Trad. de Norberto Smilg. Barcelona: Paidós, 1992.
- , “Einleitung”. En: Brunner, Otto, Werne Conze / Koselleck, Reinhart (eds.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Vol. 1. Stuttgart: Klett, 1972, pp. XIII-XVII.
- Košenina, Alexander, *Anthropologie und Schauspielkunst*. Tübingen: Niemeyer, 1995.
- Kracauer, Siegfried, “El ornamento de la masa”. En: –, *Estética sin territorio*. Ed. y trad. de Vicente Jarque. Valencia: Cajamur, 2006, pp. 257-274.
- Krimmer, Elisabeth, “Mama’s Baby, Papa’s Maybe: Paternity and *Bildung* in Goethe’s *Wilhelm Meisters Lehrjahre*”. En: *The German Quarterly* 77/3 (2004): 257-277.
- Krüger, Hermann Anders, “Der neuere deutsche Bildungsroman”. En: *Westermann Monatshefte* 101/1 (1906): 257-272.
- Kühl, Hans-Ulrich, “*Wilhelm Meister* - Individuum und Gesellschaft”. En: *Weimarer Beiträge. Zeitschrift für Literaturwissenschaft, Ästhetik und Kulturtheorie* 28/10 (1982): 133-141.
- Kürschner, Joseph, *Lexikon der sechs Welt Sprachen*. Berchtesgaden: Zimmer und Herzog, 1955.
- Lämmert, Eberhard, “Der Autor und sein Held im Roman des 19. und 20. Jahrhunderts”. En: *The German Quarterly* 66/4 (1993): 415-451.
- Leach, Edmund, *Cultura y comunicación. La lógica de la conexión de los símbolos. Una introducción al uso del análisis estructuralista en la antropología social*. Trad. de Juan Oliver Sánchez Fernández. Madrid: Siglo XXI, 1989.
- Lichtenstein, Ernst, *Zur Entwicklung des Bildungsbegriff von Meister Eckhart bis Hegel*. Heidelberg: Quelle und Meyer, 1966.
- Lindau, Marue-Ursula, *Stifters ‘Nachsommer’*. Ein Roman der verhaltenen Rührung. Berna: Francke, 1974.
- Llamas Ubieta, Miriam, *Lecturas del contacto: Manifestaciones estéticas de la interculturalidad y la transculturalidad*. Madrid: Arco, 2012.
- Locatelli, Aude, *La lyre, la plume et le temps. Figures de musiciens dans le Bildungsroman*. Tübingen: Niemeyer, 1998.
- Löwenthal, Leo, “Teil 2. Studien zum Deutschen Roman des 19. Jahrhunderts”. En: –, *Das bürgerliche Bewußtsein in der Literatur*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1990, pp. 300-444.
- Lukács, György, “El ideal del hombre armonioso en la estética burguesa”. En: –, *Problemas del Realismo*. Trad. de Carlos Gerhard. Buenos Aires: FCE, 1966, pp. 111-124.
- , “Gottfried Keller”. En: –, *Realistas alemanes del siglo XIX*. Trad. de Jacobo Muñoz. Barcelona: Grijalbo, 1970, pp. 159-253.
- , *El joven Hegel y los problemas de la sociedad capitalista*. Trad. de Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo, 1972.
- , *El alma y las formas y Teoría de la novela*. Trad. de Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo, 1975.
- , *Die Theorie des Romans*. Stuttgart: DTV, 1988.
- , “Acerca de la pobreza de espíritu. Una conversación y una carta”. Trad. de Miguel Vedda. En: *Pensamiento de los confines* 8 (2000): 190-197.
- , *Escritos de Moscú*. Ed. de Miguel Vedda. Trad. de Miguel Vedda y Martín Koval. Buenos Aires: Gorla, 2011.

- Lukas, Wolfgang, “‘Entsagung’ – Konstanz und Wandel eines Motivs in der Erzählliteratur von der späten Goethezeit zum frühen Realismus”. En: Titzmann, Michael (ed.), *Zwischen Goethezeit und Realismus. Wandel und Spezifik in der Phase des Biedermeier*. Tübingen: Niemeyer, 2002, pp. 113-150.
- Lüthi, Max, *Märchen*. Stuttgart: Metzler, 1979.
- MacLeod, Catriona, “Pedagogy and Androgyny in *Wilhelm Meisters Lehrjahre*”. En: *MLN* 108 (1993): 389-426.
- Mahoney, Dennis F., “The French Revolution and the *Bildungsroman*”. En: Hoffmeister, Gerhart (ed.), *The French Revolution and the Age of Goethe*. Hildesheim: Georg Olms, 1989, pp. 127-144.
- Mann, Thomas, “Goethe como representante de la época burguesa”. En: –, *Cervantes, Goethe, Freud*. Trad. de Guillermo de Torre. Buenos Aires: Losada, 1961, pp. 69-104.
- , “Der Entwicklungsroman”. En: –, *Essays*. Vol. 1. Ed. de Hermann Kurzke y Stephan Stachorski. Frankfurt/M.: Fischer, 1993, pp. 288-291.
- Mannheim, Karl, “La mentalidad utópica”. En: –, *Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*. Trad. de Eloy Terron. Aguilar: Madrid, 1973, pp. 195-266.
- Marcuse, Herbert, *Schriften*. Vól. 1. Der deutsche Künstlerroman. Frühe Aufsätze. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1978.
- Martínez, Matías / Scheffel, Michael, *Introducción a la narratología: hacia un modelo analítico-descriptivo de la narración ficcional*. Trad. de Martín Koval. Buenos Aires: Las Cuarenta, 2011.
- Martini, Fritz, “Der Bildungsroman. Zur Geschichte des Wortes und der Theorie”. En: *DVJS* 35 (1961): 44-63.
- May, Kurt, “*Wilhelm Meisters Lehrjahre*, ein Bildungsroman?”. En: *DVJS* 31/1 (1957): 1-37.
- Mayer, Gerhart, *Die Begründung des Bildungsromans durch Wieland*. Braunschweig: Waisenhaus, 1970.
- , *Der deutsche Bildungsroman. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Metzler, 1992.
- McEachern, Jo-Ann E., “The Diffusion of Emile in the Eighteen Century”. En: Terrasse, Jean (ed.), *Rousseau et l'éducation. Études sur l'Emile*. Actes du Colloque de Northfield (6-8 de mayo de 1983). Eska: Paris, 1984, pp. 116-125.
- McInnes, Edward, “Zwischen *Wilhelm Meister* und *Die Ritter vom Geist*: zur Auseinandersetzung zwischen Bildungsroman und Sozialroman im 19. Jahrhundert”. En: *DVJS* 43/3 (1969): 487-514.
- Meier, Hans, *Gottfried Kellers ‚Grüner Heinrich‘. Betrachtungen zum Roman des poetischen Realismus*. Zürich/München: Artemis, 1977.
- Mendelssohn, Moses, “Über die Frage: Was heisst aufklären?”. En: –, *Gesammelte Schriften*. Tomo 6.1. (Kleinere Schriften). Stuttgart: Friedrich Fromann, 1981, pp. 115-118.
- Meuthen, Erich, “Einleitung. Ästhetische Erziehung und die Form des Romans”. En: –, *Eins und doppelt oder Vom Anderssein des Selbst. Struktur und Tradition des deutschen Künstlerromans*. En: Barner, Wilfried et. al. (eds.), *Studien zur Deutschen Literatur*. Vol. 159. Tübingen: Niemeyer, 2001, pp. 1-19.
- Meyer-Abich, Klaus Michael / Matussek, P., “Skepsis und Utopie. Goethe und das Fortschrittsdenken”. En: *Goethe Jahrbuch* 110 (1993): 185-207.
- Michaelis, Tatjana, “Einleitung”. En: *Der romantische Kindheitsmythos. Kindheitsdarstellungen der französischen Literatur von Rousseau bis zum Ende der Romantik*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 1979, pp. 1-23.

- Miles, David H., "The Picaro's Journey to the Confessional: The Changing Image of the Hero in the German Bildungsroman". En: PMLA 89/5 (octubre de 1974): 980-992.
- Minden, Michael, *The german Bildungsroman. Incest and Inheritance*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Mi-Suk, Kim, "The place of inheritance in the *Bildungsroman*" En: *DVJS* 57/1 (1983): 33-63.
- , *Bildungsroman. Eine Gattung der deutschen und koreanischen Literaturgeschichte*. Frankfurt/M: Peter Lang, 2001.
- Mondot, Jean, "Anton Reiser ou la double subversion". En: *Etudes germaniques* 50 (1995): 27-40.
- Moretti, Franco, *The way of the world. The Bildungsroman in European Culture*. Londres: Verso, 1987.
- Morgenstern, Karl, "Über den Geist und Zusammenhang einer Reihe philosophischer Romane", "Über das Wesen des Bildungsromans" y "Zur Geschichte des Bildungsromans". En: Selbmann, Rolf (ed.), *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Darmstadt: WBG, 1988, pp. 45-54, 55-72 y 73-99.
- Moritz, Karl Philipp, "Vorschlag zu einem Magazin einer Erfahrungs-Seelenkunde". En: Hollmer, Heide / Meier, Albert (eds.), *Karl Philipp Moritz Werke in zwei Bände*. Vol. 1. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker, 1999, pp. 791-811.
- Müller, Harro, "Historische Romane". En: McInnes, Edward / Plumpe, Gerhard (eds.), *Hansers Sozialgeschichte der deutschen Literatur vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Vol. 6: Bürgerlicher Realismus und Gründerzeit 1848-1890. München/Viena: Hanser, 1996, pp. 690-707.
- Müller, Joachim, "Phasen der Bildungsidee im *Wilhelm Meister*". En: *Jahrbuch der Goethe-Gesellschaft* 24 (1962): 58-80.
- Müller, Klaus-Detlef, "Die ‚Dialektik der Kulturbewegung‘. Hegels romantheoretische Grundsätze und Kellers ‚Grüner Heinrich‘". En: *Poética* 8 (1976), pp. 300-320.
- , *Autobiographie und Roman. Studien zur literarischen Autobiographie der Goethezeit*. Turingia: Niemeyer, 1976.
- , "Utopie und Bildungsroman. Strukturuntersuchungen zu Stifters ‚Nachsommer‘". En: –, (ed.), *Bürgerlicher Realismus. Grundlagen und Interpretationen*. Königstein: Athenäum, 1981, pp. 115-138.
- Muschg, Adolf, *Gottfried Keller*, Frankfurt/M: Suhrkamp, 1980.
- Neumann, Gerhard, "Der Wanderer und der Verschollene. Zum Problem der Identität in Goethes *Wilhelm Meister* und in Kafkas *Amerika-Roman*". En: Stern, J. / White, J. (eds.), *Paths and Labyrinths*. Nine Papers read at the Franz Kafka Symposium held at the Institute of Germanic Studies on 20 and 21 October 1983. Londres: University of London, 1985, pp. 43-65.
- Neumann, Michael, "Altes und Neues vom Bildungsroman". En: Berchem, Theodor / Heftrich, Eckhard / Kapp, Volker / Link, Franz / Wolf, Alois (eds.), *Literaturwissenschaftliches Jahrbuch*. Vol. 33. Berlín: Duncker & Humblot, 1992, pp. 385-397.
- Nübel, Birgit, *Autobiographische Kommunikationsmedien um 1800. Studien zu Rousseau, Wieland, Herder und Moritz*. Tübingen: Niemeyer, 1994.
- O'Boyle, Leonore, "Klassische Bildung und soziale Struktur in Deutschland zwischen 1800 und 1848". En: *Historische Zeitschrift* 207 (1968): 584-608.
- Oz-Salzberger, Fania, "Aufklärung". En: Kors, Alan Charles (ed.), *Encyclopedia of the Enlightenment*. Vol. 1. Nueva York: Oxford University Press, 2003, pp. 98-100.
- Pascal, Roy, *The German Novel. Studies*. Manchester: Winter, 1956.

- Paul, Jean-Marie, "Sur le *Grüner Heinrich* de Gottfried Keller: de l'élection a la réprobation". En: *Etudes germaniques* 40 (1985): 33-49.
- , "Karl Philipp Moritz: Die unmögliche Aufklärung". En: Theis, Robert (ed.), *Aufklärung*. Vol. 10/1: Die deutsche Aufklärung im Spiegel der neueren französischen Aufklärungsforschung. Felix Meiner, 1998, pp. 81-97.
- Peters, Jürgen, "Eine Lücke in Moritzens Geschichte". En: *Forum Homosexualität und Literatur* 28 (1997): 19-29.
- Pethes, Nicolas, *Zöglinge der Natur. Der literarische Menschenversuch des 18. Jahrhunderts*. Gottinga: Wallstein, 2007.
- Petsch, Robert, *Wesen und Formen der Erzählkunst*. Halle/Saale: Niemeyer, 1942.
- Pfötenhauer, Helmut, *Literarische Anthropologie. Selbstbiographien und ihre Geschichte – am Leitfaden des Leibes*. Stuttgart: Metzler, 1987.
- Pikulik, Lothar, *Leistungsethik contra Gefühlskult*. Gottinga: Vandenhoeck & Ruprecht, 1984.
- Plumpe, Gerhard, "Roman". En: McInnes, Edward / Plumpe, Gerhard (eds.), *Hansers Sozialgeschichte der deutschen Literatur vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Vol. 6: Bürgerlicher Realismus und Gründerzeit 1848-1890. München/Viena: Hanser, 1996, pp. 529-689.
- Preisendanz, Wolfgang, "Keller. Der grüne Heinrich". En: Wiese, Benno von (ed.), *Der deutsche Roman. Vom Barock bis zur Gegenwart*. Vol. 2. Düsseldorf: August Bagel, 1963, pp. 76-127.
- , "Gottfried Keller". En: Wiese, Benno von (ed.), *Deutsche Dichter des 19. Jahrhunderts*. München: Erich Schmidt, 1969, pp. 440-462.
- Prieto, Adolfo, *La literatura autobiográfica argentina*. Buenos Aires: CEAL, 1982.
- Rattner, Josef y Gerhard Danzer, "Karl Philipp Moritz: Pädagogische Aufklärung und psychologischer Fortschritt". En: *Aufklärung und Fortschritt in Deutschland 1750-1850*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2004, pp. 223-240.
- Ratz, Norbert, *Der Identitätsroman. Eine Strukturanalyse*. Tübingen: Niemeyer, 1988.
- Rauhut, Franz, "Die Herkunft der Worte und Begriffe 'Kultur', 'civilisation' und 'Bildung'". En: Klafki, Wolfgang (ed.), *Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs*. Weinheim: Julius Beltz, 1965, pp. 11-22.
- Redfield, Mark, *Phantoms Formations: Aesthetic Ideology and The Bildungsroman*. Ithaca: Cornell UP, 1996.
- Ribbat, Ernst, "Die este Phase". En: Žmegač, Viktor (ed.), *Geschichte der deutschen Literatur von 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Vol. 1/2. Königstein: Athenäum, 1979, pp. 98-115.
- Riedel, Manfred, "Gesellschaft, Gemeinschaft". En: Brunner, Otto / Conze, Werner / Koselleck, Reinhart (eds.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Vol. 2. Stuttgart: Klett, 1972, pp. 801-862.
- Rieff, Philip, *Freud: The Mind of the Moralizer*. Nueva York: Doubleday, 1961.
- Rilla, Paul, "Gottfried Keller und der Grüne Heinrich". En: –, *Essays*. Berlin, 1955, pp. 51-108.
- Röder, Gerda, *Glück und glückliches Ende im deutschen Bildungsroman. Eine Studie zu Goethes Wilhelm Meister*. En: Betz, Werner / Kunisch, Hermann (eds.), *Münchener Germanistische Beiträge*. Vol. 2. München: Max Huber, 1968.
- Rosenbaum, Heidi, *Familie als Gegenstruktur zur Gesellschaft. Kritik grundlegender theoretischer Ansätze der westdeutschen Familiensoziologie*. Stuttgart: Enke, 1973.
- Rosenkranz, Karl, "Einleitung über den Roman". En: Selbmann, Rolf (ed.), *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Darmstadt: WBG, 1988, pp. 100-119.
- Rousseau, J.-J., *Œuvres complètes*. Vol. 1. Paris: Société des publications illustrées, 1846.
- , *Emile ou De l'éducation*. Paris: Garnier Classiques, 1964.

- Rühle, Günther, "Alte Lektüre". En: *Frankfurter Zeitung* 43 (20 de febrero de 1969): 20.
- Ruppert, Wolfgang, *Bürgerlicher Wandel. Die Geburt der modernen deutschen Gesellschaft im 18. Jahrhundert*. Frankfurt/M.: Fischer, 1983.
- Saariluoma, Liisa, *Erzählstruktur und Bildungsroman. Wielands Geschichte des Agathon, Goethes Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2004.
- Sagmo, Ivar, *Bildungsroman und Geschichtsphilosophie. Eine Studie zu Goethes Roman Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Bonn: Bouvier, 1982.
- Salmerón, Miguel, "La culminación de un género: la *Bildungsroman*". En: Goethe, J. W., *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*. Trad. de Miguel Salmerón. Madrid: Cátedra, 2000, pp. 10-18.
- , *La novela de formación y peripecia*. Madrid: Machado, 2002.
- Sammons, Jeffrey L., "The Mystery of the Missing Bildungsroman". En: *Genre* 14 (1981): 229-246.
- Sauder, Gerhard, *Empfindsamkeit*. Vol. 1. Stuttgart: Metzler, 1974.
- Sautermeister, Gert, "Der grüne Heinrich. Gesellschaftsroman, Seelendrama, Romankunst". En: Denkler, Horst (ed.), *Romane und Erzählungen des Bürgerlichen Realismus*. Stuttgart: Reclam, 1980, pp. 80-123.
- Shaffner, Randolph, *The Apprenticeship Novel. A Study of the Bildungsroman as a Regulative Type in Western Literature with a Focus on Three Classic Representatives by Goethe, Maugham and Mann*. En: Mommsen, Katharina (ed.), *Germanic Studies in America*. Nueva York: Lang, 1983.
- Schiller, Friedrich, *La educación estética del hombre, en una serie de cartas*. Trad. de Manuel G. Morente. Madrid: Calpe, 1920.
- , *Werke in drei Bänden*. Vol. 2. Ed. de Reinhard Buchwald. Wiesbaden: Insel, 1952.
- Schiller/Körner, *Briefwechsel zwischen Schiller und Körner*. Ed. de Klaus L. Berghahn. München: Winkler, 1973.
- Schings, Hans-Jürgen, *Melancholie und Aufklärung*. Stuttgart: Metzler, 1977.
- , "Agathon, Anton Reiser, Wilhelm Meister. Zur Pathologie des modernen Subjekts im Roman". En: Wittkowski, Wolfgang (ed.), *Goethe im Kontext. Kunst und Humanität, Naturwissenschaft und Politik von der Aufklärung bis zur Restauration. Ein Symposium*. Tübingen: Niemeyer, 1984, pp. 42-68.
- , "Goethes Wilhelm Meister und Spinoza". En: Wittkowski, Wolfgang (ed.), *Verantwortung und Utopie. Zur Literatur der Goethezeit. Ein Symposium*. Tübingen: Niemeyer, 1988, pp. 56-69.
- Schlaffer, Hannelore, *Wilhelm Meister: Das Ende der Kunst und die Wiederkehr des Mythos*. Stuttgart: Metzler, 1980.
- Schlegel, August Wilhelm / Schlegel, Friedrich, *Athenaeum. Eine Zeitschrift*. Ed. facsimilar. 3 tomos. Darmstadt: WBG, 1992
- Schneider, Ronald, "Im Schatten der Restauration: Das literarische ‚Biedermeier‘". En: Žmegač, Viktor (ed.), *Geschichte der deutschen Literatur von 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Vol. 1/2. Königstein: Athenäum, 1979, pp. 231-276.
- Seidler, Herbert, "Wandlungen des Deutschen Bildungsroman im 19. Jahrhundert". En *Wirkendes Wort* 11 (1961): 148-162.
- Seitz, Erwin, "Die Vernunft des Menschen und die Verführung durch das Leben. Eine Studie zu den *Lehrjahren*". En: *Goethe Jahrbuch* 113 (1996): 121-137.
- Selbmann, Rolf, "Einleitung". En: – (ed.), *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Darmstadt: WBG, 1988, pp. 1-44.

- , *Der deutsche Bildungsroman*. Weimar: Metzler, 1994.
- Selmeçi, Andreas, *Bildung zur Freiheit? Über Pädagogik, Roman und Spiel im 18. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1994.
- Simonis, Annette, *Kindheit im Romanen um 1800*. Bielefeld: Aisthesis, 1993.
- Sjögren, Christine Oertel, *Marble Statue*. University of North Carolina: Chapel Hill, 1972.
- Sorensen, Bengt Algot, “Moritz, Karl Philipp”. En: Killy, Walter (ed.), *Literatur Lexikon. Autoren und Werke deutscher Sprache*. Vol. 7. Berlin: Bertelsmann, 2005, pp. 225-227.
- Sorg, Klaus-Dieter, *Gebrochene Teleologie. Studien zum Bildungsroman von Goethe bis Thomas Mann*. Heidelberg: Winter, 1983.
- Stahl, Ernst Ludwig, “Die Entstehung des deutschen Bildungsromans im achtzehnten Jahrhundert”. En: Selbmann, Rolf (ed.), *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Darmstadt: WBG, 1988, pp. 123-181.
- Stanitzek, Georg, “Bildung und Roman als Momente bürgerlicher Kultur. Zur Frühgeschichte des deutschen Bildungsromans”. En: *DVJS* 62/3 (1988): 416-450.
- Starobinski, Jean, *La transparencia y el obstáculo*. Trad. de Santiago Noriega. Madrid: Taurus, 1983.
- Steinecke, Hartmut, “Wilhelm Meister und die Folgen. Goethes Roman und die Entwicklung der Gattung im 19. Jahrhundert”. En: Wittkowski, Wolfgang (ed.), *Goethe im Kontext. Kunst und Humanität, Naturwissenschaft und Politik von der Aufklärung bis zur Restauration. Ein Symposium*. Tübingen: Niemeyer, 1984, pp. 89-112.
- Steinecke, Hartmut, *Romanpoetik in Deutschland. Von Hegel bis Fontane*. Tübingen: Gunter Narr, 1984.
- Steiner, Uwe, “Wilhelm Meisters Lehrjahre”. En: *Goethe Handbuch in vier Bänden*. Ed. de Bernd Witte y Peter Schmidt. Weimar: Metzler, 1997, pp. 113-152.
- Stifter, Adalbert, *Sämtliche Werke*. Vol. 19. Viena: Suhrkamp, 1923.
- , *Sämtliche Werke*. Vol. 6. Frankfurt/M: Insel, 1959.
- , *Sämtliche Werke in fünf Bänden*. Viena: Vitalis, 2005.
- Swales, Martin, “Unverwirklichte Totalität. Bemerkungen zum deutschen Bildungsroman”. En: Paulsen, Wolfgang (ed.), *Der deutsche Roman und seine historischen und politischen Bedingungen*. Berna: Francke, 1977, pp. 90-106.
- , “Der Deutsche Bildungsroman im Komparatistischen Sicht”. En: Rupp, Heinz / Roloff, Hans-Gert (eds.), *Akten des VI. Internationalen Kongresses Basel 1980*. Vol. 3. Frankfurt/M.: Peter Lang, 1980, pp. 117-124.
- , “Utopie und Bildungsroman”. En: Vosskamp, Wilhelm (ed.), *Utopieforschung: Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie*. Vol. 3. Stuttgart, 1982, pp. 218-226.
- Titzmann, Michael, “Die ‘Bildungs-’/Initiationsgeschichte der Goethe-Zeit und das System der Altersklassen im anthropologischen Diskurs der Epoche”. En: Danneberg, Lutz y Friedrich Vollhardt (eds.), *Wissen in Literatur im 19. Jahrhundert*. Tübingen: Niemeyer, 2002, pp. 7-64.
- Tönnies, Ferdinand, *Gemeinschaft und Gesellschaft*. Darmstadt: WBG, 1991.
- Tubach, Frederic, “*Perfectibilité*: der zweite Diskurs Rousseaus und die Deutsche Aufklärung”. En: Maurice Colleville (ed.), *Etudes germaniques*. Vol. 15. Paris: Didier, 1960, pp. 144-151.
- Ueding, Gert, “Lehrjahre der Lebenskunst. Vom klassischen Erziehungs- und Bildungsroman zum romantischen Künstlerroman”. En: Grimminger, Rolf, *Hansers Sozialgeschichte der deutschen Literatur vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Vol. 4.: Klassik und Romantik. Deutsche Literatur im Zeitalter der Französischen Revolution 1789-1815. München: Hanser, 1987, pp. 384-480.
- Vedda, Miguel, *La sugestión de lo concreto*. Buenos Aires: Gorla, 2006.

- Vierhaus, Rudolf, "Bildung". En: Brunner, Otto et. al. (eds.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Vol. 1. Stuttgart: Klett, 1972, pp. 508-551.
- Völkel, Barbara, *Karl Philipp Moritz und Jean-Jacques Rousseau. Aussenseiter der Aufklärung*. En: Hermand, Jost (ed.), *German Life and Civilization*. Vol. 10. Frankfurt/M.: Peter Lang, 1991.
- Voskamp, Wilhelm, "Dialogische Vergegenwärtigung beim Schreiben und Lesen. Zur Poetik des Briefromans im 18. Jahrhundert". En: *DVJS* 45/1 (marzo de 1971): 80-116.
- , "Einleitung". En: – (ed.), *Utopieforschung: Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie*. Vol. 1. Metzler: Stuttgart, 1982, pp. 1-10.
- , "Utopie und Utopiekritik in Goethes Romanen *Wilhelm Meisters Lehrjahre* und *Wilhelms Meisters Wanderjahre*". En: – (ed.), *Utopieforschung: Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie*. Vol. 3. Metzler: Stuttgart, 1982, pp. 227-249.
- , "Der Bildungsroman in Deutschland und die Frühgeschichte seiner Rezeption in England". En: Kocka, Jürgen (ed.), *Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland in europäischen Vergleich*. 3 vols. München: Deutscher Taschenbuch, 1988, pp. 257-286.
- , "Der Bildungsroman als literarisch-soziale Institution. Begriffs- und Funktionsgeschichtliche Überlegungen zum deutschen Bildungsroman am Ende des 18. Jahrhunderts". En: Wagenknecht, Christian (ed.), *Zur Terminologie der Literaturwissenschaft*. Akten des IX. Germanistischen Symposions der Deutschen Forschungsgemeinschaft Würzburg 1986. Stuttgart: Metzler, 1989, pp. 337-352.
- , "Utopian Thinking and the concept of *Bildung*." En: *Utopian Vision. Technological Innovation and Poetic Imagination*. Ed. de Klaus L. Berghahn y Reinhold Grimm. Heidelberg: Carl Winter, 1990, pp. 63-74.
- , "Bildungsbücher: Zur Entstehung und Funktion des deutschen Bildungsromans". En: Schöwerling, Rainer / Steinecke, Hartmut (eds), *Die Fürstliche Bibliothek Corvey. Ihre Bedeutung für eine neue Sicht der Literatur des frühen 19. Jahrhunderts*. Beiträge des 1. Internationalen Corvey-Symposions 25.-27. Oktober 1990 in Paderborn. München: Wilhelm Fink, 1992, pp. 134-146.
- , "Erzählte Subjektivität: Zur Geschichte des empfindsamen Romans im 18. Jahrhundert in Deutschland". En: Gutjahr, Ortrud et. al. (eds.), *Gesellige Vernunft. Zur Kultur der literarischen Aufklärung*. Würzburg: Königshausen und Neumann, 1993, pp. 339-352.
- , "Un livre Paradoxal. J.-J. Rousseaus 'Emile' in der deutschen Diskussion um 1800". En: AA. VV., *Rousseau in Deutschland: neue Beiträge zur Erforschung seiner Rezeption*. Ed. de Herbert Jaumann. Berlin / Nueva York: Walter de Gruyter. 1995, pp. 101-114.
- , "Poetik der Beobachtung. Karl Philipp Moritz' *Anton Reiser* zwischen Autobiographie und Bildungsroman". En: Valentin, J.-M. (ed.), *Etudes germaniques*. Vol. 51. Paris: Didier, 1996, pp. 471-480.
- , "Wilhelm Meisters theatralische Sendung". En: *Goethe Handbuch in vier Bänden*. Ed. de Bernd Witte y Peter Schmidt. Weimar: Metzler, 1997, pp. 101-112.
- , "*Ein anderes Selbst*". *Bild und Bildung im deutschen Roman des 18. und 19. Jahrhunderts*. Essen: Wallstein, 2004.
- Wagner-Egelhaaf, Martina, *Autobiographie*. Weimar: Metzler, 2000.
- Watt, Ian, *The rise of the novel*. Los Angeles: University of California, 1962, pp. 9-92.
- Wawrzyn, Lienhard / Safranski, Rüdiger, "Die Romantik im Zeitalter der Napoleonischen Kriege und der Restauration". En: Žmegač, Viktor (ed.), *Geschichte der deutschen Literatur von 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Vol. 1/2. Königstein: Athenäum, 1979, pp. 151-177.

- Weber, Ernst, "Nachwort". En: – (ed.), *Texte zur Romantheorie*. Vol. 2. München: Wilhelm Fink, 1981, pp. 606-633.
- Wegmann, Nikolaus, *Diskurse der Empfindsamkeit. Zur Geschichte eines Gefühls in der Literatur der deutschen Literatur*. Stuttgart: Metzler, 1988.
- Weinrich, Harald, *Lethe. Kunst und Kritik des Vergessens*. München: Beck, 2000.
- Wellbery, David E., "Die Enden des Menschen. Anthropologie und Einbildungskraft im Bildungsroman". En: Stierle, Karlheinz / Warning, Rainer (eds.), *Das Ende. Figuren einer Denkform*. München: Wilhelm Fink, 1996, pp. 600-639.
- Wiese, Benno von, *Friedrich Schiller*. Stuttgart: Metzler, 1959.
- Willms, Bernard, "Gesellschaftsvertrag und Rollentheorie". En: *Jahrbuch für Rechtssoziologie und Rechtstheorie* 1 (1970): 275-298.
- Willwock, Peter, "Kommentar". En: Keller, Gottfried, *Sämtliche Werke*. Vol. 3. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker, 1996, pp. 863-1024.
- Wirsem, Karin, *Die Suche des bürgerlichen Individuums nach seiner Bestimmung. Analyse und Begriff des Bildungsroman, erarbeitet am Beispiel von Wilhelm Raabes Hungerpastor und Gustav Freytags Soll und Haben*. En: Bänsch, Dieter (ed.), *Marburger Germanistischen Studien*. Vol. 5. Frankfurt/M: Peter Lang, 1986.
- Wundt, Max, *Goethes Wilhelm Meister und die Entwicklung des modernen Lebensideals*. Berlin: Walter de Gruyter & co., 1932.
- Wuthenow, Ralph-Rainer, "Vom Geiste der Entdeckungen. Reisebericht und –tagebuch in der Literatur des 18. Jahrhunderts". En: –, *Das Bild und der Spiegel. Europäische Literatur im 18. Jahrhundert*. München: Hanser, 1984, pp. 9-24.
- , "Die Aufruhr der Leidenschaften – die Windstille der Vernunft". En: –, *Die gebändigte Flamme. Zur Wiederentdeckung der Leidenschaften im Zeitalter der Vernunft*. Heidelberg: Winter, 2000, pp. 9-20.
- Zierleyn, Jörg E., *Gottfried Keller und das klassische Erbe. Untersuchungen zur Goethesrezeption eines Poetischen Realisten*. En: Bollacher, Martin / Kemper, H. et. al. (eds.), *Bochumer Schriften zur deutschen Literatur*. Vol. 12. Frankfurt/M.: Peter Lang, 1999.
- Zwierlein, Anne-Julia, *Der physiologische Bildungsroman im 19. Jahrhundert. Selbstformung, Leistungsethik und organischer Wandel in Naturwissenschaft und Literatur*. Heidelberg: Winter, 2009.

Índice

Agradecimientos	3
Introducción	5
I. Las dificultades <i>a priori</i> de una investigación sobre el subgénero <i>Bildungsroman</i>	5
II. La falta de una definición integral	6
III. Cuatro premisas metodológicas	7
IV. Definición preliminar del <i>Bildungsroman</i>	10
V. Recorte del <i>corpus</i> y quinta premisa	12
VI. Esquema de la investigación	13
Parte A	17
1. La noción de <i>Bildung</i> y el <i>Bildungsroman</i>	17
1.1. Formación, <i>Bildungsroman</i> y Modernidad	17
1.2. La formación, un concepto <i>temporal</i> y <i>dialéctico</i> complejo	18
1.2.1. El contenido <i>temporal</i> , <i>racional</i> y <i>utópico</i> de la noción de formación	18
1.2.2. Las <i>disposiciones</i> y el <i>milieu</i>	21
1.3. Especificidad histórico-filosófica de la noción de formación	21
1.3.1. La noción rousseauiana de perfectibilité y su tergiversación	23
1.3.2. La revolución estética	28
1.3.3. La <i>Bildung</i> , el atraso político alemán y la <i>introversión de la mirada</i> en la clase burguesa	33
1.4. El subgénero novelístico <i>Bildungsroman</i>	36
1.4.1. El <i>Bildungsroman</i> como realización literaria de la idea de <i>Bildung</i>	36
1.4.2. Inconvenientes de esta perspectiva	43
1.4.3. <i>Bildung</i> como aprendizaje de la realidad	47
1.4.4. <i>Bildung</i> : autodeterminación individual y adaptación social. Los <i>Lehrjahre</i> como modelo de las tradiciones idealizante y realista	48
1.4.5. Las definiciones más recientes: de la década de 1970 al presente	50
2. Modelo descriptivo-explicativo	52
2.1. La estructura triádica	52
2.2. La relación del héroe con la objetividad	56
2.2.1. La oposición entre la vocación disruptiva y el mandato paterno (a)	56
2.2.2. La sexualidad del héroe (b)	60
2.2.3. Mito y <i>logos</i> (c)	61
2.2.4. Los educadores (d)	65
2.3. La renuncia	67
3. Estado de la cuestión	71
3.1. El modo en que el héroe se desarrolla y se integra a la sociedad: de Friedrich Blanckenburg a Leo Löwenthal	77
3.1.1. La tradición idealizante e individualista	77
3.1.2. La tradición realista y colectivista	83

3.2. La influencia lukácsiana en las décadas de 1970 y 1980	89
3.3. La “revolución” teórica	95
3.4. <i>Bildungsroman</i> y utopía	103
3.5. Pervivencia de la tradición idealizante	108
3.6. ¿Especificidad alemana del <i>Bildungsroman</i> ?	112
3.7. El <i>Bildungsroman</i> y la narratología	113
3.8. Los subgéneros novelísticos afines	115
3.9. Enfoques interdisciplinarios: el <i>Bildungsroman</i> , la Psicología y la Antropología	128
Parte B	137
4. El <i>Anton Reiser</i>, de Karl Philipp Moritz	137
4.1. Perpetuo estado marginal	141
4.1.1. Ingreso a la <i>condición anormal</i>	142
4.1.2. Sin salida de la <i>condición anormal</i>	143
4.2. La relación del héroe con la objetividad	145
4.2.1. Los padres y la <i>vocación</i> del hijo	145
4.2.2. Sexualidad ausente	160
4.2.3. Mito y <i>logos</i>	162
4.2.4. En busca de un educador	172
4.3. La ausencia de renuncia	177
4.3.1. La inmadurez no superada	177
4.3.2. La comunidad imposible	178
5. Los <i>Wilhelm Meisters Lehrjahre</i>, de J. W. Goethe	183
5.1. De la casa a la torre	184
5.2. La relación del héroe con la objetividad	186
5.2.1. Mandato paterno y <i>vocación</i> disruptiva	186
5.2.2. La sexualidad	211
5.2.3. Mito y <i>logos</i>	219
5.2.4. El rol providencial de la “Sociedad de la Torre”	226
5.3. La renuncia	230
5.3.1. La relación del héroe con la objetividad en el ingreso a T ₂	230
5.3.2. Imagen de sí	231
5.3.3. La comunidad de llegada	232
1º Excurso: ¿Escribieron los románticos algún <i>Bildungsroman</i>? El caso de <i>Heinrich von Ofterdingen</i>, de Novalis	237
1. <i>Künstler versus Bildungsroman</i>	238
2. El caso de <i>Heinrich von Ofterdingen</i>	241
2.1. La frustración del padre y la <i>vocación</i> del héroe	241
2.2. El alcance mítico del recuerdo	243
2.2.1. El sueño de ser poeta: el retorno a la <i>Edad de Oro</i>	243
2.2.2. La influencia de un Rousseau mal leído: la negación de la idea de progreso	247
2.3. La ausencia de renuncia	249
2.3.1. La crítica del <i>Wilhelm Meister</i>	249
2.3.2. La negativa a renunciar y el <i>Künstlerroman</i>	240
2.3.3. El triunfo de la poesía sobre la prosa burguesa	251
3. La posición histórico-literaria del <i>Heinrich von Ofterdingen</i>	252
	382

6. <i>Der Nachsommer. Eine Erzählung</i>, de Adalbert Stifter	255
6.1. La historia de Heinrich Drendorf o la artificiosidad del <i>Bildungsroman</i>	257
6.2. La relación del héroe con la objetividad	259
6.2.1. Mandato paterno y ¿vocación disruptiva?	259
6.2.2. La medida del héroe y la relación no pasional con Natalie	265
6.2.3. Mito y <i>logos</i>	269
6.2.4. El educador ideal: von Risach	271
6.3. La renuncia apromblemática	272
6.3.1. La relación del héroe con la objetividad en el ingreso a T ₂	272
6.3.2. Imagen de sí	273
6.3.3. Comunidad de llegada: el mundo <i>Nachsommer</i>	273
7. La segunda versión de <i>Der grüne Heinrich</i>, de Gottfried Keller	277
7.1. ¿Tres estadios? Laxitud de las transiciones	277
7.2. La relación del héroe con la objetividad	279
7.2.1. Mandato paterno y vocación disruptiva	279
7.2.2. La verde sexualidad de Heinrich Lee	301
7.2.3. Mito y <i>logos</i>	316
7.2.4. La dificultad de educar en un mundo contingente	325
7.3. El signo de la <i>renuncia</i>	334
7.3.1. La relación del héroe con la objetividad en el ingreso a T ₂	334
7.3.2. Imagen de sí	335
7.3.3. La comunidad de llegada	336
2º Excurso: El acabamiento del subgénero. <i>Berlin Alexanderplatz</i>, de Alfred Döblin	339
1. La discusión teórica	341
2. El caso de <i>Berlin Alexanderplatz</i>	344
2.1. La relación del héroe con la objetividad	345
2.1.1. El mandato paterno, la sexualidad y la paternidad de Franz Biberkopf	345
2.1.2. Mito y <i>logos</i>	347
2.1.3. Nadie en quien confiar	350
2.2. La renuncia y la condición normal final	352
2.2.1. La violencia institucional	353
2.2.2. La <i>absolutización</i> de la condición normal final	353
2.3. ¿ <i>L'éducation sentimentale</i> del criminal?	359
Conclusión	361
Bibliografía	367